



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

VUOTI SAILA

LUOVUUS JA MIELIKUVITUS OPETUSSUUNNITELMAN
PERUSTEISSA ALKUOPETUKSEN LUOKILLA 1-2.

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Taide- ja taitopainotteinen luokanopettajakoulutus

2016



Kasvatustieteiden tiedekunta
Faculty of Education

Tiivistelmä opinnäytetyöstä
Thesis abstract

Kasvatustieteen koulutus Luokanopettajankoulutus		Tekijä/Author Vuoti Sails Elisabeth	
Työn nimi/Title of thesis Luovuus ja mielikuvitus opetussuunnitelman perusteissa alkuopetuksen luokilla 1-2.			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis Pro gradu	Aika/Year 2016	Sivumäärä/No. of pages 71
Tiivistelmä/Abstract <p>Tällä hetkellä elämme koulumaailmassa murroksessa, kun syksyllä 2016 astui voimaan uusi perusopetuksen opetussuunnitelma. Tämä pakotti jokaisen Suomen peruskoulun muutokseen, samoin kuin jokaisen opettajan pohtimaan omaa opettajuuttaan.</p> <p>Opetuksen lähtökohdat ovat yhä enemmän lapsilähtöiset ja lapsen kokemusmaailmaa lähellä. Tällöin leikin näkökulma korostuu etenkin alkuopetusikäisten opetuksessa ja sitä kautta luovuuden ja mielikuvituksen rooli niiden ollessa leikin elementtejä. Vaikka luovuus ja mielikuvitus ovat vaikeasti määriteltäviä käsitteitä niitä mittaavien mittareiden puuttuessa, on niillä selkeä rooli jokaisen ihmisen elämässä. Kari Uusikylä määrittelee luovuuden koostuvan neljästä tärkeästä elementistä, joita ovat: yksilö, prosessi, produkti ja ympäristö. Myös koulumaailmassa oppilaslähtöisyys tarkoittaa joustavuuden, leikillisyyden ja sitä kautta luovuuden ja mielikuvituksen tuomista osaksi opetusta. Tutkimuskysymyksinäni pro gradu -työssä ovat: 1. Millaisessa kontekstissa luovuus ja mielikuvitus esiintyvät vuonna 2016 voimaan tullessa opetussuunnitelmassa alkuopetuksen vuosiluokilla 1-2? 2. Miten Kari Uusikylän määrittämät luovuuden neljä elementtiä näkyvät ensimmäisen tutkimuskysymyksen kautta saadussa kontekstissa? Näihin kysymyksiin etsin vastauksia sekä opetussuunnitelman yleisistä osista, että alkuopetuksen osasta.</p> <p>Sekä luovuus että mielikuvitus näkyivät opetussuunnitelmassa, joskin mainittuna vain 40 kertaa. Luovuutta ja mielikuvitusta ei kuitenkaan ole määritelty opetussuunnitelmassa, vaan jää täysin jokaisen tulkinnan varaan, mitä luovuudella ja mielikuvituksella kulloinkin tarkoitetaan. Opetussuunnitelmassa nämä käsitteet painottuivat alkuopetuksen osioon ja siellä oppiaineita koskevaan osioon, eniten edelleen taide- ja taitoaineissa. Eniten luovuus ja mielikuvitus esiintyivät työ- ja toimintatapojen, sekä ajattelun yhteydessä. Myös leikki oli usein osana samaa kontekstia luovuuden ja mielikuvituksen kanssa. Luovuuden elementeistä eniten korostui yksilön elementti. Toiseksi eniten opetussuunnitelmassa näkyi prosessin elementti. Luovuus näkyy siten eniten yksilön ominaisuutena ja prosessissa, eli tekemisessä. Luovuuden elementeistä produkti korostui vähiten, kuten yleensä myös luovuuden määritelmässä ajatellaan. Ympäristönä koulun tulee kuitenkin huomioida erilaiset oppilaat, mikä näkyi myös luovuuden ympäristön elementin kohdalla opetussuunnitelmassa.</p> <p>Luovuuden ja mielikuvituksen rooli uudessa opetussuunnitelmassa jäi pintaraapaisuksi, mikä jättää enemmänkin kysymyksiä kuin selkeitä raameja opetukselle. Positiivista kuitenkin on, että luovuus ja mielikuvitus ovat jossain määrin ja eri konteksteissa mukana koko opetussuunnitelman perusteissa, niin kaikkia koskevissa laaja-alaisissa tavoitteissa, mutta myös eri luokka-asteita koskevissa osioissa.</p>			
Asiasanat/Keywords Opetussuunnitelma, luovuus, mielikuvitus, yksilö, prosessi, produkti, ympäristö			

1	Johdanto	1
2	Tutkimuksen teoreettinen viitekehys	4
2.1	Konstruktiiivinen oppimiskäsitys.....	5
2.2	Opetussuunnitelma (OPS).....	8
2.3	Lapsen oikeudet osana opetussuunnitelmaa.....	11
2.4	Luovuus ja luovuuden neljä elementtiä.....	12
2.4.1	<i>Yksilö ja luovuus.....</i>	<i>14</i>
2.4.2	<i>Luovuus prosessissa</i>	<i>15</i>
2.4.3	<i>Produkti luovuuden tuloksena</i>	<i>15</i>
2.4.4	<i>Luovuus ja ympäristö</i>	<i>16</i>
2.5	Mielikuvitus ja sen yhteys luovuuteen.....	16
2.6	Luovuus ja mielikuvitus koulumaailmassa	19
2.7	Leikki luovuuden ja mielikuvituksen ilmaisumuotona	21
2.8	Luovuuden ja mielikuvituksen lähikäsitteet.....	23
3	Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat	25
3.1	Laadullinen tutkimus	25
3.2	Tutkimusotteen kuvaus	27
3.3	Aineiston ja sen keruun, käsittelyn sekä analysointitavan kuvaus	27
3.3.1	<i>Aineistolähtöinen sisällönanalyysi</i>	<i>29</i>
3.3.2	<i>Teoriaohjaava sisällönanalyysi.....</i>	<i>29</i>
4	Tutkimuksen eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyvät kysymykset.....	31
5	Aineiston analyysi	34
5.1	Yleinen osa	34
5.2	Vuosiluokat 1-2.....	46
5.3	Oppiaineet vuosiluokilla 1-2.....	48
6	Tulokset	63
6.1	Luovuuden ja mielikuvituksen konteksti opetussuunnitelmassa.....	63
6.2	Luovuuden neljä elementtiä opetussuunnitelmassa	66
7	Pohdinta.....	69
8	LÄHTEET	72

1 Johdanto

Suomessa astuu voimaan syksyllä 2016 perusopetuksen ohjekirja: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Tämä tarkoittaa sitä, että jo muutama vuosi sitten Suomessa on Opetushallituksen toimesta kehitelty uutta opetussuunnitelmaa, joka on saatu valmiiksi vuonna 2014. (Opetushallitus 2014.) Tällä hetkellä elämme koulumaailmassa murroksessa, kun jokainen kunta on yhdessä koulujen kanssa miettinyt uuden opetussuunnitelman pohjalta uusia koulukohtaisia opetussuunnitelmia ja nämä opetussuunnitelmat ovat myös tulleet täytäntöön. Jokainen opettaja Suomessa on parhaillaan uusien muutoksien seurauksena joutunut keskittymään omaan opettajuuteen ja sen täytäntöönpanoon uuden opetussuunnitelman nojalla.

Uusi opetussuunnitelma haastaa opettajia, sillä noin kymmenen vuoden välein Suomen opetussuunnitelma muuttuu ja opettajat joutuvat jopa radikaalisti pohtimaan uudestaan koko opettajuuttaan. Tämä saattaa tuoda monelle ongelmaksi päästä eroon monta vuotta käytössä olleet opetustavat ja löytää uusia tapoja opettaa hyvin huomattavasti muuttuneen opetussuunnitelman myötä. Toisaalta uusi opetussuunnitelma antaa mahdollisuuksia uusintaa omaa opettajuutta, joka kenties on muuttuvassa yhteiskunnassa se yksi iso tavoite koko opetussuunnitelmatyön pohjalla. Joillekin uuden opetussuunnitelman voimaantulo voi antaa uutta virettä työssäjaksamiseen, eikä muuttuvassa maailmassa oman opettajuuden pohtiminen ja uusien opetustapojen kokeileminen ole välttämättä pahaksi.

Koko opetussuunnitelman kehitysproessin aikana myös opettajankoulutusyksiköissä on huomioitu uusi opetussuunnitelma, sillä vuonna 2011 aloittaneet ja aikataulussa opiskelleet luokanopettajaopiskelijat valmistuvat kasvatustieteiden maistereiksi juuri ennen syksyllä 2016 voimaantulevaa uutta opetussuunnitelmaa. Työelämään päästään käsiksi jo tuoreeltaan uuden opetussuunnitelman sisällön mukaisesti toteuttamaan itseään.

Monelle opettajaopiskelijalle uusi opetussuunnitelma on saattanut luoda opiskelujen edessä paineita tulevassa opettajantyössä suoriutumisesta. Syynä tähän epävarmuuteen voi olla se, että moni kokee vuonna 2016 voimaantulevan opetussuunnitelman haastavaksi tulkita sen jättäessä oman opetuksen suunnittelun jopa turhankin monitulkintaiseksi ja vapaaksi. Moni saattaa ajatella opetussuunnitelman olevan liian vapaa omalle tulkinnalle ja

kaipaisi opetussuunnitelmaan enemmän opetuksen suunnittelussa ohjaavia tai opetusta kehystäviä raameja. Myös oma opiskeluni perustuu vahvasti uudelle opetussuunnitelmalle, vaikka olen aloittanut opiskeluni jo muutama vuosi ennen uuden opetussuunnitelman käyttöönottoa. Valmistuessani tulen kuitenkin opettamaan uuden opetussuunnitelman mukaisesti. Luokanopettaja-opiskelijana omalla kohdallani ajatukset opetussuunnitelman käytäntöön tuomisesta ovat hieman ristiriitaiset siitä, miten opetussuunnitelma rajoittaa omaa työskentelyäni opettajana.

Opetus on nykyään tuotu yhä lähemmäs lapsen omaa kokemusmaailmaa. Opetus mielletään nykyään enemmän lapsilähtöiseksi ja opettajajohtoiseksi. Tarkoitus on siis päästä lähelle lapsen omaa kokemusmaailmaa ja siitä käsin muodostaa kehitystasolle soveltuvaa opetusta. Erityisesti alkuopetuksessa lapsilähtöisyys tarkoittaa opetuksen tuomista lähemmäs lapsen leikinomaista maailmaa. Leikissä lapsi taas käyttää hyväksi omaa luovuuttaan ja mielikuvitustaan (Piaget 1988, s. 42-44). Tässä tutkimuksessa tutkin luovuutta ja mielikuvitusta ja sitä, millaisissa konteksteissa ja asiayhteyksissä ne käsitteinä esiintyvät uudessa opetussuunnitelmassa. Lähtökohdat tälle pro gradu -työlle ovat kandidaatintutkielmassani, jossa perehdyin mielikuviin ja mielikuvituksen hyödyntämisen mahdollisuuksiin osana oppimisprosessia. Itselleni paljon erilaisia harrastuksia kokeilleena luovuus ja mielikuvitus ovat isossa roolissa elämässäni, mutta tulevan työni kannalta koen, että näillä kahdella käsitteellä on käytännössä paljon merkitystä myös tulevaisuudessa. Lisäksi opiskellessani luokanopettajaksi taide- ja taitopainotteisella linjalla tuntuu, että meille on koko opiskelun aikana pyritty painottamaan sekä luovuuden että mielikuvituksen roolia sekä niiden tärkeyttä omassa tulevassa ammatissamme. Kandidatintutkielmani pohjalta voin sanoa, että näen mielikuvituksella ja luovuudella olevan iso rooli oppimisprosessissa sekä sen mielekkyyden että tehostamisen kannalta (Vuoti 2016). Tästä syystä, mutta myös jo aiemmin mainitsemani opettajaopiskelijoiden pelokkuudesta hyvinkin avoimesti tulkittavissa olevaa opetussuunnitelmaa kohtaan, haluan lähteä tutkimaan sitä, millaisen sijan luovuus ja mielikuvitus ovat uudessa opetussuunnitelmassa saaneet.

Koska itselläni esi- ja alkuopetus on toinen sivuaineistani kuvaamataidon ohella, rajaan tutkimukseni koskemaan pääsääntöisesti alkuopetusta, siis 1-2-luokkia. Teen vilkaisun opetussuunnitelman yleisiin, kaikkia luokka-asteita koskeviin osiin, mutta analysoin tarkemmin alkuopetuksen opetussuunnitelmaa. Lähdän tutkielmassani liikkeelle siitä, että kerron tutkimukseni viitekehyksestä, siis oppimiskäsityksestä ja tutkielmani kannalta tärkeistä käsitteistä, kuten opetussuunnitelmasta, luovuudesta ja mielikuvituksesta. Tämän jälkeen kerron

laadullisen tutkimuksen piirteistä ja siitä, miten tutkielmani rakentuu ja mistä aineistoni koostuu ja sen analyysin vaiheista. Tämän jälkeen pro gradu – tutkielmassani esittelen aineistoni ja siitä tehdyt analyysit ja lopuksi vielä tulokset ja päätelmät.

Tavoitteena tässä pro gradu –tutkielmassa on tarkastella opetussuunnitelman mielikuvitukselle ja luovuudelle jättämää tilaa. Tavoitteena on selvittää, millaisessa kontekstissa mielikuviutus ja luovuus esiintyvät uudessa opetussuunnitelmassa. Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millaisessa kontekstissa luovuus ja mielikuviutus esiintyvät vuonna 2016 voimaan tulleessa opetussuunnitelmassa alkuopetuksen vuosiluokilla 1-2?
2. Miten Kari Uusikylän määrittämät luovuuden neljä elementtiä näkyvät ensimmäisen tutkimuskysymykseni kautta saadussa kontekstissa?

2 Tutkimuksen teoreettinen viitekehys

Tutkimukseni teoreettinen viitekehys rakentuu oman ja aineistoni oppimiskäsityksen mukaan. Seuraavaksi tarkoitus on avata lukijalle niitä käsitteitä ja määritelmiä, jotka ovat tutkimuksessani oleellisia. Tutkimuksessani tärkeiksi käsitteiksi muodostuvat opetussuunnitelma, luovuus ja mielikuvitus. Aloitan määrittelyn siitä, että tutustun Suomen perustuslain ja sen opetusta koskevien säädösten kautta Suomen perusopetusta koskevaan opetuslakiin. Tämän kautta pääsen käsittelemään opetussuunnitelmaa ja sitä koskevia asioita, jotka näen oleellisena tutkimukseni kannalta opetussuunnitelmani myös ollessa tutkimusaineistoni. Tarkoitus on avata tarkemmin luovuuden ja mielikuvituksen käsitteitä, sillä ne ovat tutkimukseni yksittäisistä käsitteistä kaikista tärkeimmät. Lisäksi käsittelen näiden käsitteiden keskinäisiä suhteita ja sitä, mikä merkitys niillä on toisilleen, sekä millaisia lähikäsitteitä näillä käsitteillä on. Lähikäsitteistö muodostaa oleellisia asiayhteyksiä tutkimusaineistoani lajitellessani ja tulkitessani.

Lähtökohtaisesti olen pyrkinyt määrittelemään käsitteet tieteellisestä näkökulmasta. Tämän lisäksi on tärkeää huomioida kaikkien käsitteiden sekä jatkossa myös aineiston analysointi ja tulkintavaiheessa 1-2-luokkalaisen lapsen kehitysvaihe, jonka Piaget määrittelee henkisen kehityksen kannalta tärkeäksi vaiheeksi (Piaget 1988, s. 62).

1-2-luokkalainen elää kehitysvaihetta, jolloin lapsi kehittyy psyykkisesti tunne-elämän ja älykkyyden tasolla sekä myös sosiaalisesti kuin yksilöllisestikin. Käytännössä tämä henkisen kasvun kriittinen vaihe kestää koko peruskoulun ajan alkaen seitsemän vuoden iästä ja kestäen noin kahteentoista ikävuoteen saakka. (Piaget 1988, s. 62.) Kriittinen vaihe tarkoittaa sitä, että koulun aloittaessaan lapsi osaa ajatella omaa toimintaansa ja toimintaa seuraavia tapahtumia. Tällöin lapsi osaa irtautua omasta itsekeskeisyydestään ja älykkyys sekä looginen ajattelukyky kasvavat vahvasti sen lisäksi, että maailmankäsitys voi muuttua radikaalisti oppimiskyvyn ja ymmärtämisen kautta. (Piaget 1988, s. 62-67.) Alkuopetusikäisenä lapsi on siten erittäin altis ympäristölle, ja sen kautta vaikutus on myös omaan persoonalliseen kehitykseen huomattava (Kronqvist 2007, s. 86, 136, 140). Tästä syystä näen luovan toiminnan, luovuuden ylipäänsä tärkeänä kehityksen kohteena ja näin ollen kiinnostavana aiheena tarkastella opetussuunnitelmassa.

2.1 Konstruktiivinen oppimiskäsitys

Oppimiskäsitykseni muodostuu konstruktivistiselle ajatukselle, mikä näkyy myös tutkimusaineistoa analysoidessa siitäkin syystä, että tutkimusaineistoni on rakennettu konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti. Konstruktivismilla tarkoitetaan yleisesti nimensä mukaisesti tiedon konstruointia eli rakentamista tai rakentumista. (Siljander 2002, s. 202.) Siljanderin (2002, s. 206-207) mukaan konstruktivismi pohjautuu tulkinnalle, joita voimme tehdä kielestä. Konstruktivismissa maailma rakentuu mielen ja kielen muodostamien kuvien kautta, sillä emme voi kokea objektiivisesti todellisuutta vaan voimme vain subjektiivisesti kokea sen. (Siljander 2002, s. 206-207.) Konstruktivistinen oppimiskäsitys tapahtuu aistien ja havaintojen kautta omien jo olemassa olevien käsitysten kautta. Mieli ikään kuin rakentaa uutta tietoa vanhan päälle valikoiden ja muokaten aiempiin tietoihinsa suhteutettuna. Vastuu oppimisesta on siten viime kädessä oppijalla itsellään (Siljander 2002, s. 208-210), sillä oppiminen on oman toiminnan säätelyä ja heijastaa oppilaan toimintaprosessia eli on näin myös oppilaan oman toiminnan tulosta (Rauste-Von Wright, Von Wright & Soini 2003, s. 164). On tärkeää, että oppija itse tietää, mitä ymmärtää ja osaa jatoisaalta taas, mitä ei ymmärrä tai osaa, mikäli oppiminen on tavoitteellista (Rauste-Von Wright, Von Wright & Soini 2003, s. 166).

Voi ajatella, että konstruktivismissa kielen lisäksi tarvitaan jokin tietty viitekehys, jossa tietoa tulkitaan. Tällöin konteksti on vahvasti läsnä siinä, millaista tulkintaa tehdään. Tietoa ei koskaan rakenneta tyhjän päälle, vaan aina jo olemassa olevien, aiempien tietokäsitysten päälle. Oppiminen muuttaa siis jo olemassa olevia käsityksiä ja käsitteitä sekä näitä muuttaessaan saattaa vaikuttaa koko maailmankuvaan, siis siihen, millaisena näemme oman olemisen ja elämisen, miten koemme oman olemassa olon. Oppiminen on siten aina konteksti- ja kulttuurisidonnaista sekä sisällöllisesti muuttuvaa. Myös tästä syystä oppiminen vaatii erilaisia tiedon konstruointitapahtumia. (Rauste-Von Wright, Von Wright & Soini 2003, s. 162-169.)

Piaget'n mukaan ajattelu on kognitiivisten skeemojen muuttumista. Tällä tarkoitetaan sitä, että jo olemassa olevat käsitykset muuttuvat jatkuvasti uutta tietoa sisäistettäessä. Sisäistäminen tapahtuu joko assimilaation tai akkomodaation kautta. Assimilaatiolla tarkoitetaan uuden tiedon sulauttamista vanhaan tietoon, kun akkomodaatiossa vanha tieto muuttuu uu-

den tiedon mukana tai mukaisesti. Vaikka assimilaatio ja akkomodaatio eroavat tiedon rakentumisen perustana, joutuvat ne uutta tietoa sisäistettäessä jatkuvasti keskustelemaan keskenään. Piaget'n mukaan jokainen uutta tietoa vastaanottava joutuu jatkuvasti punnitsemaan omia käsityksiä siitä, ovatko omat jo olemassa olevat käsitykset väärä suhteessa uuteen tietoon vai toisin päin. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, s.87-88.)

Konstruktivismissa on useita suuntauksia, mutta oleellista näissä kaikissa on se, että tiedon katsotaan rakentuvan yksilön ja yhteisön sisällä ja tieto on aina tiedon vastaanottajasta riippuvaista. Oppiminen nähdään tiedon aktiivisena vastaanottamisena, jossa oppijan rooli on itse tehdä havaintoja ja koota uutta tietoa jo olemassa olevan tiedon ja omien kokemustensa kautta konstruoiden. (Tynjälä 1999, s. 37-38.) Opettajan roolina on toimia lähinnä oppimisen ohjaajana, kun oppilas itse synnyttää tiedon analysoinnin ja vuorovaikutuksen kautta. (Jyväskylän yliopisto 2016.) Konstruktivismilla tarkoitetaan ihmisen oman kokemuksen kautta mielessä rakentuvaa kuvaa maailmasta. Jokainen oppija synnyttää siten itse mielikuvat ja käsitykset maailmasta (Kauppila 2007, s. 36). Tästä syystä on myös tärkeää, että oppiminen on joustavaa ja toteutuu yleisiä tavoitteita asettamalla, jokaisen kuitenkin omalle tasolle asettaen (Rauste-Von Wright, Von Wright & Soini 2003, s. 162).

Opettajan rooli on toimia tiedon ohjaajana ja selvittää niitä rakenteita, joita on oppilaiden uuden oppimisen kannalta oleellista tietää. Toisin sanottuna opettajan on hyvä tiedostaa niitä rakenteita, joita oppilaat hyväksikäyttävät siinä vaiheessa, kun he uudelleen rakentavat, rekonstruoivat, tietoa (Rauste-Von Wright, Von Wright & Soini 2003, s. 163-164).

Osa näkee konstruktivistisen oppimiskäsityksen jonkin suuntauksen kautta, kun toiset taas pitävät suuntausta useamman eri konstruktivismin suuntauksen haaran yhdistelmänä. Melko yleinen yhdistelmä on kuitenkin nähdä oppiminen sosiokonstruktivistisen ja kognitiivis-konstruktivistisen yhdistelmänä tai toimintana näiden suuntausten välimaastossa, jossa yksilö itse vaikuttaa siihen, miten ja millaista tietoa prosessoi. Ympäristöllä ja yhteisöllä on kuitenkin vaikutus siihen, mitä tietoa on saatavilla. (Rauste-Von Wright, Von Wright & Soini 2003, s. 161-162)

Kognitiivis-konstruktivistinen oppimiskäsitys näkee tiedon muodostuvan oppilaassa itsessään kielen, muistin ja ongelmanratkaisun kautta (Rauste-Von Wright, Von Wright & Soini 2003, s.160). Kognitiivisessa konstruktivismissa oppiminen tapahtuu sisäisen säätelyn kautta yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksessa. Tieto muodostuu siten aiempien tietojen pohjalta mutta siten, että se on aina tiedon muodostajan käytännössä testaama, eikä siten voida sanoa

että tieto vastaa täysin todellisuutta. Yksilö siis jäsentää ja tulkitsee omia havaintoja uudesta informaatiosta, tekee skeemoja ja assimiloiden liittää uuden tiedon tai kokemuksen jo olemassa oleviin skeemoihin. Kognitiiviseen konstruktionismiin liittyy myös akkomodaation käsite, jolla tarkoitetaan sitä, että mikäli uusi informaatio ei sovi jo olemassa oleviin skeemoihin, muokataan skeemoja siten, että rakentuu kokonaan uudenlainen tietorakenne. (Tynjälä 1999, s. 40-42.) Oppimista siis tarkastellaan tiedon rakenteiden kehittymisenä yksilössä, joka rakentaa tietoa todellisuudesta sisäisten mallien avulla muodostaen (Tynjälä, Heikkinen & Huttunen 2006, s. 24). Oppija rakentaa tiedon ja sen merkitykset itse, mutta opettaja toimii ikään kuin tiedon välittäjänä ja ohjaajana sekä oppimisprosessin tukijana (Tynjälä 1999, s. 43, 61).

Kognitiivinen konstruktivismi näkee sosiaalisen vuorovaikutuksen merkityksen yksilön välineenä kehittää omaa tiedonrakentumista, kun taas sosiokonstruktivinen näkemys pitää sosiaalista vuorovaikutusta oppimisen perustana (Tynjälä, Heikkinen & Huttunen 2006, s.24). Sosiokonstruktivinen oppimiskäsitys korostaa yhteisön ja vuorovaikutuksen merkitystä, jollaisena paikkana koulu näyttäytyy täydellisenä. Vaikka oppiminen tapahtuu lapsilähtöisesti ja lapsen oman kokeilunhalun kautta, on omalle oppimiselleen haettava tukea muiden ihmisten kanssa käytävän vuorovaikutuksen kautta. Sosiokonstruktivinen oppiminen korostaa yhteistoiminnallisuutta ja vuorovaikutusta, sillä ne tukevat ja vahvistavat omaa ajattelua ja päätelmiä. Sosiaalisuus ja ympäristö vaikuttaa ajatteluun vahvasti. Oppiminen on lapsilähtöistä ja lapselta odotetaan itseohjautuvuutta ja vastuuta omasta oppimisestaan. Sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta haetaan kuitenkin vahvistusta ja tukea omalle ajattelulle ja omille päätelmille. Tavoitteena on yksilöllinen ja yhteisöllinen tietojen ja taitojen kartuttaminen, rakentaminen konstruoiden, millä oppilas taas sisäistää omaa sosialisatioprosessiaan ja vahvistaa osallisuuttaan kulttuuriin. Opettajan rooli on ohjata opiskelijaa käyttämään sellaisia oppimisen menetelmiä, joista hän hyötyy eniten. (Kauppila 2007, s. 113-114, 149, 151-152, 184.)

Näen uuden tiedon perustan konstruktiivisesti siten, että tieto rakentuu muistiin aiemman tiedon pohjalta uutta muokaten. Mielestäni mielikuvat ja mielikuvitus, ja näin ollen myös luovuus, ovat iso osa koko oppimisprosessia, jossa mieleen rakennetaan vanhojen kuvien kautta uusia kuvia luovasti yhdistellen. Lisäksi liitän konstruktiivisen ajattelutapaan tiukasti myös sosiaalisen puolen. Näen, että kasvatus tapahtuu yhteisössä ja olemassa olevan ympäristön sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, mutta samalla kognitiivisesti konstruoiden. Tieto rakentuu siten yksilössä itsessään kognitiivisesti prosessoiden, mutta samalla ympäristöllä

ja yhteisöllä on vahva merkitys esimerkiksi siihen, miten opitaan ja mitä opitaan. Tätä konstruktivismin suuntausta kutsutaan pragmatistiseksi konstruktivismiksi (Rauste-Von Wright, Von Wright & Soini 2003, s. 161). Koska pidän oppimista konstruktivistisena tapahtumana, pidän sitä myös hyvänä asiana tutkimukseni kannalta, sillä vaikka opetussuunnitelmassa ei suoranaisesti sanota oppimisnäkömyksen olevan konstruktivistinen, antaa se vahvasti ymmärtää näin kuvaillessaan sitä, millaisena oppilas nähdään (Opetushallitus 2014, s. 14).

2.2 Opetussuunnitelma (OPS)

Suomessa on laki, joka määrää, että Suomessa jokaisella vakinaisesti asuvalla lapsella on oppivelvollisuus. (Hakalehto-Wainio 2012, s. 17.) Jokaisella Suomen kansalaisella on yhdeksänvuotinen perusopetuksen oppivelvollisuus, millä tarkoitetaan siis sitä, että jokainen suomalainen joutuu käymään läpi yhdeksän vuotta kestävä perusopetuksen. (Opetushallitus a) Tämän lisäksi laissa on säädetty keskimääräinen vuositunti ja viikkotuntimääräinen asetus, jossa tuntimäärä kasvaa sitä suuremmaksi, mitä ylemmälle vuosiluokalle mennään. (Opetushallitus b.)

Perusopetuslaissa on määritelty valtakunnallisesti opetuksen yleispiirteet, joita kaikkien kuntien tulee noudattaa. Tämä tapahtuu perusopetuksen opetussuunnitelmaa noudattamalla. Perusopetuksen opetussuunnitelma on perusopetuslaissa säädetty, mutta vastuuvelvollisuus siitä on jokaisella kunnalla. Kunta on siis lakisääteisesti velvollinen järjestämään opetussuunnitelman mukaista opetusta. (Opetushallitus a.)

Lain tarkoitus on tukea oppilaan kasvua sosialisoinnin jäseneksi antaen elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Tavoitteena on tasa-arvoisuuden ja sivistyksen edistäminen yhteiskunnassa. (Suomen perusopetuslaki 2§, 1 ja 2 mom.)

Opetussuunnitelmassa noudatetaan valtakunnallisesti yhtenäisiä ja lakisääteisiä perusteita, jotka tulee järjestää oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti samalla edistään kasvua ja kehitystä. (Suomen perusopetuslaki 3§, 1 ja 2 mom.) Opetussuunnitelmassa on jäsenelty opetuksen yleisiä tavoitteita mutta myös huomioitu oppilaan tukeminen, kodin ja koulun yhteistyö sekä jäsenelty kullekin vuosiluokalle tarkemmat vuosiluokkakohtaiset ja näiden vuosiluokkien sisällä tarkemmat oppiaineperusteet (Opetushallitus 2014). Vuosiluokat 1-6

toteutetaan pääosin luokanopetuksena ilman erillistä aineenopetusta ja opetusryhmät muodostetaan vuosiluokittain (Suomen perusopetusasetus 1§-2§).

Tällä hetkellä Suomen peruskoulut ovat tulleet taas vaiheeseen, jossa opetussuunnitelma päivitetään uuteen versioon. Eletään siis siirtymää 2004 vuoden opetussuunnitelmasta vuoden 2014 opetussuunnitelmaan, joka on otettu käyttöön syksyllä 2016 jokaisessa peruskoulussa. (Opetushallitus 2014.)

Opetussuunnitelma jakaantuu useisiin eri lukuihin koskien erilaisia opetuksellisia aihepiirejä. Näitä ovat muun muassa perusopetuksen yleissivistykselliset tavoitteet ja velvollisuudet, perusopetuksen tehtävät ja tavoitteet, toimintakulttuuri, oppiminen ja hyvinvointi, oppimisen arviointi, koulunkäynnin tuki, oppilashuolto, kulttuuriset ja kielelliset sekä katsomukselliset asiat, mutta myös vuosiluokkaiset ja oppiainekohtaiset luvut. Nämä luvut perehtyvät tarkemmin esimerkiksi laaja-alaisiin tavoitteisiin ja arviointiin, opetuksen järjestämiseen, yhteistyöhön, kurinpidollisiin asioihin, tukiopetukseen ja esimerkiksi paikallisesti päätettäviin asioihin. Näiden yleisten osien lisäksi opetussuunnitelma sisältää myös luokka-asteittaiset että oppiainekohtaiset yleiset tavoitteet ja sisällöt. (Opetushallitus 2014.) Perusopetuksen opetussuunnitelma on opettajan käsikirja, jota jokaisen opettajan tulee noudattaa työssään. Kaikki koulussa tapahtuva opetus on siten oltava perusteltavissa opetussuunnitelman perusteilla.

Opetussuunnitelma on opetushallituksen laatima dokumentti, ja sen taustalla on sekä perustuslaki että muun muassa lapsen oikeuksien sopimus. Lisäksi opetussuunnitelmatyön taustalla on muita materiaaleja liittyen esimerkiksi vuosiluokkaistamiseen, osaamiseen, arviointiin ja arvoihin opetussuunnitelman taustalla. Näistä taustamateriaaleista käy ilmi muun muassa se, että opetussuunnitelman oppimiskäsityksen taustalla on ajatus siitä, että oppilas itse on aktiivinen toimija, joka oppii uutta jäsennellä, tulkiten, asettamalla tavoitteita ja yhdessä työskennellen omien olemassa olevien sisäisten mallien mukaisesti. Oppimiskäsitys pohjaa opetussuunnitelmassakin ilmi tuleviin yleisiin tavoitteisiin, jossa oppiminen on tutkivaa ja tapahtuu muun muassa leikkiä ja mielikuvitusta hyödyntäen, tarkoituksena kannustaa luovuuteen ja luovaan ajatteluun. (Kauppinen 2015. Viitattu 7.6.2016.)

Opetussuunnitelman tavoitteena on edistää vastuulliseksi yhteiskunnan jäseneksi kasvamista eettisyyden ja ihmisyyden kautta. Tähän tähdätään jo perustuslaissakin säädettyjen asetusten

mukaisesti opetuksen yhdenvertaisuutta tukien, sivistystä ja tasa-arvoa edistäen sekä opettaen elämässä tärkeitä tietoja ja taitoja, tietenkin oppilaan kehitystason ja edellytysten mukaisesti ja tervettä kasvua tukien. (Suomen perusopetuslaki 3§ 2 ja 3 mom.; Halinen 2016.)

Miksi opetussuunnitelma sitten uudistui? Koska maailma muuttuu, täytyy miettiä sitä, mitkä asiat ovat tulevaisuudessa tärkeitä. Opetussuunnitelman muutoksen taustalla on ajatus siitä, että kun maailma muuttuu, muuttuu lainsäädäntö, jolloin osaamisen ja sivistyksen sisältö muuttuu niin yhteiskunnassa kuin työelämässäkin. Tästä syystä kouluissa on tehtävä muutoksia miettien toimintakulttuuria ja esimerkiksi opetuksen sisältöä. On otettava huomioon esimerkiksi teknologian kehitys, väestö ja yhteisöjen muutokset, tiedon luonne, talous, kasvuympäristö ja muuttuva ilmasto sen muuttaessa myös ympäristöä. Tavoitteena on kestävä tulevaisuus, mielekäs oppiminen ja koulun kehittäminen samalla oppilaan identiteetin vahvistumista, vuorovaikutusta ja laaja-alaista osaamista tukien. Ylläolevat asiat viittaavat vahvasti siihen arvopohjaan, joka uudessa opetussuunnitelmatyössä on ollut taustalla: lapsen ainutlaatuisuus, kulttuurinen moninaisuus, sivistys, ihmisyyys, demokratia sekä hyvä opetus. (Halinen 2016.)

Opetussuunnitelmasta puhuttaessa voidaan mainita myös piiloisesta opetussuunnitelmasta. Piiloisella opetussuunnitelmalla tarkoitetaan tahattomasti esimerkiksi koulun arjessa tapahtuvia seikkoja, joiden kautta oppilas tahattomasti oppii opetussuunnitelmasta poiketen. Tätä on esimerkiksi jonottaminen, odottaminen, arvioinnin kohteeksi joutuminen tai oppilaiden arvottaminen piirteiden tai luonteen, kenties jopa sukupuolen tai taustojensa mukaisesti. (Uusikylä & Atjonen 2007, s. 55.)

Opetussuunnitelman tavoitteena on säilyttää ja välittää kulttuurisesti ja yhteiskunnallisesti merkittäviä asioita seuraaville sukupolville. Tarkoituksena on, että opetussuunnitelman avulla koulumaailma pysyy mukana globaalissa kehityksessä ja sen avulla myös varmistetaan mahdollisuus toimia tässä yhteisössä. Opetussuunnitelma rakennetaan kulttuurin ja yhteiskunnan tarpeiden mukaan ja sen on tarkoitus välittää niitä yhteiskunnan arvoja ja käytäntöjä, jotka halutaan säilyttää ja välittää eteenpäin. (Vitikka & Hurmerinta 2011, s. 12.) Opetussuunnitelma on siis heijastuma yhteiskunnan sen hetkisistä koulutustarpeiden raameista. (Uusikylä & Atjonen 2007, s. 50-51.)

Mutta miksi halutaan keskittyä opetussuunnitelmatyöhön ja sen kehittämiseen? Jotta tiedettäisiin, millaista on hyvä opetus, miten lisätä sen tehokkuutta ja toisaalta miten lisätä opetuksen mielekkyyttä. Tutkijat ovat kiinnostuneita myös siitä, millainen suhde oppimisella on

opettamiseen ja toisaalta taas millainen on hyvä opettaja. Opetussuunnitelmaa tutkitaan myös siksi, että halutaan löytää niitä teoreettisia lähtökohtia opetukseen, joiden kautta opetuksesta voidaan rakentaa parasta mahdollista. (Uusikylä & Atjonen 2007, s. 12-13.)

2.3 Lapsen oikeudet osana opetussuunnitelmaa

Suomi on kuulunut Yhdistyneisiin kansakuntiin (YK) vuodesta 1991 lähtien, ja tähän YK:n sopimukseen kuuluu osana lapsen oikeuksien sopimus. Lapsen oikeuksien sopimus koostuu useasta eri artiklasta, jotka käsittelevät ihmisoikeuksia joiden tulee toteutua YK:n jäsenmaissa. Myös Suomi on siten sitoutunut noudattamaan lapsen oikeuksien sopimusta, mikä on Suomessa lakisääteinen osa oikeusjärjestelmäämme. Lapsen oikeuksien sopimuksessa pyrkimys on karsia kaikki lapsiin kohdistuva vääräys ja epäoikeudenmukaisuus. (Lapsen oikeuksien viestinnän yhteistyöverkosto 2016b.) Myös Suomen peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmissa on otettu huomioon lapsen oikeuksien sopimus. Lasten oikeuksien sopimus näkyy opetussuunnitelmien arvoissa ja lähtökohtaisesti siinä, että opetussuunnitelman tavoitteena on tehdä jokainen lapsi tietoiseksi omista oikeuksistaan lapsena ja ihmisenä. (Lapsen oikeuksien viestinnän yhteistyöverkosto 2016a.) Oikeuksien sopimukseen kuuluu pykälä lapsen koulutuksesta, missä määritellään, että jokaisella lapsella on oikeus ilmaiseen peruskouluun ja valtion tulee edistää toisen asteen koulutusta. Lisäksi lapsella on oikeus leikkiin, vapaa-aikaan ja kulttuurielämään. (Lapsen oikeuksien viestinnän yhteistyöverkosto 2016c.) Näen lapsella viimeisimmän lauseen perusteella olevan oikeus luovaan ja mielikuvitusta ruokkivaan kasvuun ja kehitykseen turvallisessa ympäristössä.

Luokanopettajana voi toimia henkilö, joka on suorittanut kasvatustieteen kandidaatin ja maisterin tutkinnon opinnot. (Suomen perusopetuslaki, 4 §.) Päätoimisen opettajan tulee siten olla pätevä. Poikkeuksen tekee kuitenkin väliaikaista opetusta tekevän henkilön kelpoisuusvaatimus. Väliaikaisena opettajana voi toimia enintään vuoden verran henkilö, jolla on tehtävään riittävä koulutus ja vaadittavat taidot. Yli puoli vuotta kestäviin sijaisuuksiin pääsee kuitenkin vain, mikäli tehtävään ei ole ketään kelpoisuusvaatimukset täyttävää henkilöä. (Suomen perusopetuslaki 23 §.) Sijaisuuteen ei siten tarvitse olla maisterintutkintoa tai kan-

didaatin tutkintoa, vaan pätevyys katsotaan lyhempiin opetusjaksoihin muilla keinoilla, mikäli tarjolla ei ole työhön kelpoisia henkilöitä. Tämän perusteella voisi siten ajatella, että sijaisena toimivan tulisi olla tietoinen lakiasioista ja siitä, mitä oikeuksia ja toisaalta velvollisuuksia sijaisena toimiessa tulisi olla. Opetussuunnitelma tulisi olla tiedostettu ja sijaisena toimiessa myös opetuksen lähtökohta.

2.4 Luovuus ja luovuuden neljä elementtiä

Luovuus sanana pohjaa vahvasti sanaan luova, joka Kielitoimiston määritelmän mukaan tarkoittaa luovaa henkilöä, joka pystyy hyödyntämään henkisiä kykyjään tieteelliseen tai taiteelliseen työhön (Kielitoimiston sanakirja 2016). Tällöin luovuus jo lähtökohtaisesti suuntautuu kokonaisvaltaiseen ilmaisuun, ei pelkästään taiteelliseen työhön, kuten ehkä usein ajatellaan.

Helsingin yliopiston professori Kari Uusikylä on tutkinut luovuutta luovuuspedagogiikan näkökulmasta. Uusikylän mielestä luovuus nähdään koulussa liiaksi vain osana oppiaineista ja erityisesti taidekasvatuksen ominaisuutena. Uusikylä pitää luovuutta osana koko elämää, ja siksi se myös kuuluu kaikkialle kouluun. (Uusikylä 2006, s. 5.) Vaikka Uusikylä on vahvasti sitä mieltä, että luovuus kuuluu kaikille ja kaikkialle, näkee hän taidekasvatuksella suuren merkityksen luovuuden lähtökohtana (Uusikylä 2006, s. 5).

Millainen on luova oppilas? Luova oppilas uskaltaa leikkiä kielellä, ja hän kykenee tulkitsemaan asioita oivaltamalla ja problematisoimalla sekä osaa muodostaa olettamuksia sekä leikkiä monipuolisesti esimerkiksi väreillä ja muodoilla. Luovat oppilaat ovat usein muuntumiskykyisiä, kekseliäitä ja kaikin puolin monipuolisia ongelmanratkaisijoita (Uusikylä 2006, s. 5). Luovat oppilaat saavat kuitenkin osakseen haaveilijan tai oudon oppilaan leiman, vaikka he ovat itsenäisiä, omalaatuisia ja tuntevia sekä tyytyväisiä omaan maailmaansa (Uusikylä 2006, s. 5-6).

Filosofian tohtori, kulttuurin ja taiteen alan monitoimihenkilö, Hannu Sahan mielestä luovuuskasvatus on osa elämänhallintaa, joka nivoo yhteen kulttuurin, taiteen, sosiaalisuuden

ja yhteiskunnan. Saha näkee luovuuden mielikuvituksen ja aistivaraisuuden kautta, joka tukee kykyä keksiä uusia ratkaisuja ja nähdä asioita uusilta kanteilta monipuolisesti eri aisteja hyödyntäen. (Visanti 2006, s. 10-11.)

Luovuus on ominaisuus ja elämänsäsenne, joka kuuluu meille jokaiselle. Luovuus edellyttää rohkeutta punnita omia arvoja ja nähdä asioita uudella tavalla. Lisäksi luovuus vaatii tunteita, vaikka negatiiviset tunteet saattavat usein olla luovuuden este. (Vakkuri, s. 29-31.) Luovuus on kaikkien ihmisten ominaisuus eikä ole riippuvainen älykkyydestä tai perimästä, vaikka toisaalta näillä saattaakin olla vaikutusta siihen, kuinka helposti luovuutta hyödyntää (Herbert 2010 s. 133). Lisäksi luovuutta voi esiintyä erilaisissa muodoissa ja eri aloilla ja eriasteisena (Uusikylä 2012, s. 41) näkyen siis eritavoin eri kontekstissa ja ihmisessä. Ollakseen luova voi hulluudesta olla apua. Uusikylä muistuttaa, että hulluuden ja nerouden välillä on vain hieno ero, mutta yhdistävä tekijä molemmille on kuitenkin luovan ajattelun kyky. (Uusikylä 2012, s. 113.)

Luovuus vaatii molempien aivopuoliskojen koordinaatiota, yhteistyötä. Oikea aivopuolisko toimii sensoristen kuvien avulla, kun vasen aivopuolisko sen sijaan käsittelee informaatiota symboleiden kautta. Oikea aivopuolisko heijastaa sisäisiä asioita ja vasen käsittelee ne. (Le-Bouf 1994, s. 10-11.)

Luovuudella on monia eri määritelmiä ja teorioita riippuen siitä, mistä näkökulmasta luovuutta katsotaan tai tutkitaan. Luovuus yleisimmin ajatellaan tutkimuksen näkökulmasta koostuvan sille tyypillisistä piirteistä, joita ovat omaperäisyys, joustavuus ja sujuvuus. Luovuus nähdään monitahoisena käsitteenä, jossa kuitenkin oma tulkinta, muuntautumiskyky ja suvaitsevaisuus sekä ongelmanratkaisukyky näkyvät niin persoonan, prosessin kuin lopputuloksen ja motivaation valossa. (Ruth 1984a, s. 14-16.)

Myös edellä mainittujen piirteiden lisäksi tajunnanvirtaa pidetään vahvana osana luovuutta: tajunnanvirran avulla voi saada monia erilaisia ideoita, joista voi valita ja yhdistellä uutta. Joustavuuden avulla asioita pystyy katsomaan usealta eri näkökannalta; omaperäisyyden kautta voi luoda jotain uniikkia ja epätavallista; eikä aina tarvitse keksiä pyörää uudelleen, vaan muokaten jo olemassa olevaa voi luovuus saada uusia ulottuvuuksia. Näitä menetelmiä hyödyntäen voi luovuutta kehittää opetuksen ja oppimisen näkökulmasta, kun kyseiset näkökulmat tuodaan myös oppilaiden tietoisuuteen. Opettaja voi painottaa jotakin valitsemaansa menetelmää erilaisten asioiden kanssa, jolloin oppilaiden luovuutta ruokitaan tietoi-

sesti joltain näkökantilta. Opettajan on kuitenkin äärimmäisen tärkeää käyttää rohkeasti termistöä puhuttaessa luovuudesta, jolloin oppilaat oppivat ja rohkenevat esittämään hulluimpiakin ajatuksia. (Shively 2011.)

Itse määrittelen luovuuden Uusikylän mukaan jaotellen sen neljään eri elementtiin. Uusikylän mukaan luovuuden ajatellaan rakentuvan neljästä peruselementistä, joita ovat yksilö, prosessi, produkti ja ympäristö. (Uusikylä & Piirto 1999, s. 56.) Näillä tarkoitetaan esimerkiksi sitä, että luovalla ihmisellä voidaan nähdä olevan tietynlaisia piirteitä, tapoja ratkaista prosessimaisesti esimerkiksi erilaisia ongelmia, tuottaa omaperäisiä lopputuloksia eli tuotteita sekä luova ihminen toimii ympäristön ohjaamana ja sen takia vapaa ja salliva ympäristö on luovuuden kannalta kaikista paras. (Uusikylä & Piirto 1999, s. 56-77.) Seuraavat luvut käsittelevät neljää luovuuden elementtiä.

2.4.1 Yksilö ja luovuus

Luova yksilö nähdään usein monipuolisena persoonana, joka ei pelkää astua epämukavuusalueelle ja ottaa riskejä. Luova persoona on usein muista riippumaton ja joustava ihminen, joka uskaltaa näyttää tunteita ja ottaa riskin epäonnistumisesta. Luova yksilö pystyy myös heittäytymään ja tempautumaan leikkisäksi ja käyttämään mielikuvitustaan kuitenkin arvioiden omaa mielikuvitustaan jatkuvasti. (Uusikylä 2005, s. 44-45.) Luovat persoonat eivät ole samanlaisia, kuten kukaan meistä ei ole. Luovilla persoonilla on havaittavissa tietynlaisia piirteitä, kuten energisyys, nöyryys, riskinottokyky, uteliaisuus ja spontaanius (Ruth 1984a, s. 17-20 ; Ruth 1984b, s. 37-38). On silti huomioitava, että nämä piirteet ovat vain esimerkkiä piirteistä ja sellaisenaan yksittäisiä, eikä pelkästään niiden perusteella voi määritellä, kuka on luova ja kuka ei, sillä jokainen luova henkilö on niin keskenään kuin erikseenkin erilaisia persoonia (Uusikylä & Piirto 1999, s. 60). Kuitenkin, luovan persoonan täytyy olla tietoinen niin omasta sisäisestä kuin ulkoisesta maailmasta, jolloin kokemusten tietoinen käsittely on mahdollista. Luova persoona ei pelkää irtaantua käyttäytymisraameista, vaan he uskaltavat kokeilla ja testata uusia ideoita muista riippumatta. Luovalla persoonalla on myös kyky syventyä useampaankin asiaan yhtäaikaaisesti, mutta tärkeintä on silti jokaisen luovan työskentelyn prosessi, ei niinkään, se mitä he hyötyvät luovuuden prosessin lopputuloksesta. Myös

erilaisten esineiden, asioiden, prosessien ja työmenetelmien näkeminen uudenlaisina käyttömahdollisuuksina mahdollistaa luovuudelle monenlaisia uusia suuntia. (Uusikylä 2012, s. 93-94, 99.) Usein yksinäisyys ja muiden ihmisten painostuksesta tuleva kehoitus olla tavallinen muodostaa luovalle henkilölle suurimman vastuksen. Sen sijaan, että luovaa henkilöä kehoitetaan usein muuttumaan ollakseen enemmän ”normaali”, tulisi luovaa henkilöä ja hänen erilaisuuttaan tukea erilaisin menetelmin, hyväksyen ja kannustaen, tukea monipuolisesti osoittaen. (Uusikylä & Piirto 1999 s. 62.) Yksilön tulee siis sallia olla juuri sellainen kuin hän on ja on huomioitava myös se, että ympärillä olevilla ihmisillä on suuri merkitys siihen, miten yksilö kokee itsensä.

2.4.2 Luovuus prosessissa

Prosessissa luovuus näkyy ensisijaisesti siinä, että prosessi lähtee liikkeelle ongelmien löytämisestä. Tällä tarkoitetaan sitä, että yksilö asettaa itselleen ongelman, johon hän lähtee itse etsimään ratkaisua omalla menetelmällään. Tämä vaatii myös riskien ottamista. Ongelman asettamisessa ja sen ratkaisemisen menetelmissä tulee kuitenkin olla tarkkana, ettei ongelma heti lähtökohtaisesti ole liian kaukana yksilön saavuttamattomissa. (Uusikylä 2005, s. 47-48.) Luovalle persoonalle prosessissa tärkeintä on nimenomaan ongelman löytäminen, ei niinkään sen ratkaiseminen (Uusikylä 2012, s. 120). Luovassa prosessissa yksilön keskittymiskyky on koetuksella, sillä luova prosessi voi vaatia osakseen pitkänkin ajanjakson. (Uusikylä 2005, s. 47-48.) Tämä prosessin vaatima aika on kiinni persoonallisuudesta, joskus myös erilaisista tunnetiloista ja niiden muodostamista esteistä (Uusikylä 2012, s. 119). Myös flow-tila, jossa ihminen uppoutuu täysin tekemäänsä ajan ja ympäristön unohtaen, on luovuuden prosessin yksi saavutettavissa oleva tila. (Uusikylä 2005, s. 47-48.)

2.4.3 Produkti luovuuden tuloksena

Luovalla produktilla tarkoitetaan luovan prosessin kautta syntyneiden tulosten arviointia.. Produkti on siis se tuotos, joka syntyy luovuuden kautta ja jonka kautta arvioidaan sitä, pal-

jonko luovuutta produktiin on käytetty koko prosessissa. Produktin arvioinnissa tulee kuitenkin huomioida niin yksilö, prosessi kuin luova tilanne. Luovuuden kautta syntynyt produkti tulee olla kaikkien arvioitavissa, oli se sitten ajatus, jokin tuotos esimerkiksi taideteos tai tieteellinen löydös. Produktit ovat aina myös omanlaisiaan ja siten uniikkeja. (Uusikylä 2012, s. 139, 141-142.)

2.4.4 Luovuus ja ympäristö

Luova ympäristö käsittää kaikki ympärillä olevat ihmiset (Uusikylä & Piirto 1999, s.70). Luova ympäristö sallii itsensä toteuttamisen ilman ulkoista painetta. Luovuus vaatii siten myös kanssaihmisiltä sallivan ja vapaan ilmapiirin, jonka kautta on mahdollista tukea luovaa prosessia. Kilpailullisuus ja arvosteleva ilmapiiri voivat tuhota luovuuden täysin. Vaikka luovuus syntyykin sisäisestä tahdosta, vaatii se silti turvallisen ympäristön, missä toteuttaa tätä tahtoa. (Uusikylä 2005, s. 49-50, 53.) Koska luovat persoonat ovat usein arkoja, tulee ympärillä olevien ihmisten kannustaa esimerkiksi lasta luovaan toteuttamiseen. Tulee kuitenkin huomioida, että liiallinen opastus ja tätä kautta riippuvuus toiseen ihmiseen voivat olla luovuuden kehittymisen uhkana. (Uusikylä 2012, s. 150, 154.) Luova ympäristö antaa tilaa omalle positiivisen tahdon kehittymiselle ja tarjoaa tätä varten myös luovan työskenteelyn rakennuspalikoita (Uusikylä & Piirto 1999, s. 71). Luovalle ympäristölle on ominaista se, että luovuudelle ja sen sallimalle lapsellisuudelle annetaan välillä tilaa. Vapaa ja avoin ilmapiiri sekä tasapainoisesti huolehtivat vanhemmat tukevat lasten luovaa kehitystä. Luovuutta ruokkii luovuutta arvostava ja kannustava ilmapiiri esimerkiksi kotona, jossa vanhemmat uskovat oman lapsensa kykyihin arvostaen itsekkin luovuutta ja taiteellisuutta. (Ruth 1984b, s. 40-41.)

2.5 Mielikuvitus ja sen yhteys luovuuteen

Mitä mielikuvitus on? Suomen Kielitoimiston verkkosivujen hakutuloksena vastaukseksi saa sen olevan kykyä tuottaa epätodellisia kuvia mielessä. Kielitoimisto määrittelee mieli-

kuvituksen aiempien kokemusten aineksista koostetuksi uudeksi mielen tuotteeksi. Lähikäsitteitä mielikuvitukselle ovat luova ja fantasia. (Kielitoimiston sanakirja 2016.) Tämä Kielitoimiston määritelmä vastasi myös omaa käsitystäni siitä, mitä mielikuvitus on. Mikäli itse määrittelin mielikuvituksen, määrittelin sen nimenomaan mielen tuotokseksi, jonka ei tarvitse vastata todellisuutta, vaan se voi olla kaikkea keksittävässä olevaa, niin järjenvastaista kuin yliluonnollistakin.

Tutkijat ovat useamman vuoden ajan yrittäneet selvittää niitä mielikuvituksen ominaisuuksia, muotoja ja luontoa, jotka ovat muistin ja muistamisen kannalta oleellisia ja käytettyjä. Mielikuvituksella on kuitenkin muistin kannalta oleellinen rooli esimerkiksi palauttaessa menneitä asioita mieleen. Jokainen pystyy varmasti muistamaan erilaisia tilanteita palauttamalla visuaalisia kuvia mieleen. Visuaalisen muistin aktivoitua voi muistaa monenlaisia tilanteeseen liittyviä asioita, esimerkiksi nähdä muotoja, hahmoja ja ympäristöä, osata kenties yhdistää kuvat johonkin ajankohtaan, muistaa ikänsä tai ihmisten asenteita ja käyttäytymistä, mutta saattaa muistaa jopa nimiä tai käytyjä keskusteluja. (Cooper & Lang, s. 129-130.) Kaikki kuvittelu perustuu mieleen tallennetuista kognitiivisista elementeistä, joiden kautta pystyy halutessaan palauttamaan asioita mieleensä. (Kosslyn 1995, s.1.)

Kuten mitä tahansa käsitettä, myös mielikuvitusta voidaan tarkastella eri näkökulmista, esimerkiksi psykoanalyttisesta, behavioristisesta, kognitiivisesta tai materiaalisesta näkökulmasta käsin. Psykoanalyttinen teoria näkee mielikuvituksen syntyvän vaillinaisen psyyken tuotteena. Tältä kantilta ajateltuna voisi ajatella hyvinkin radikaalisti siten, että mielikuvitus on vain psyykkisesti sairaiden ihmisten mielen tuotosta. Psykoanalyttisesti mielikuvitus nähdään tapana toteuttaa toteuttamatonta. Behavioristinen käsitys näkee mielikuvituksen ilmiönä, jota ei voida tutkia sen ollessa subjektiivista mielen tuotosta. (Engeström 1979, s. 38-46.) Behavioristinen näkemys on aluksi kieltänyt kokonaan mielikuvituksen olemassaolon (Kosslyn 1995, s. 2), mutta suostuu näkemään mielikuvituksen opittuina reaktiotottumuksina, jotka heijastuvat yksilön käyttäytymiseen (Engeström 1979, s.38-46). Kognitiivinen näkökulma katsoo mielikuvituksen olevan taito, jonka avulla voidaan oppia tai selvittää erilaisista tilanteista, kun taas materialistinen käsitys tukee ajatusta siitä, että mielikuvitus ei ole vain ympäristön kautta tuotettua, vaan sitä tapahtuu ajattelun kautta ja sitä on mahdollista kehittää esimerkiksi leikin avulla. (Engeström 1979, s. 38-46.)

Mielikuvitus nähdään myös muistin muodollisena seikkana, joka kuitenkin on rajallinen ja muodostuu osana kokemuksesta (Brett 1978, s. 13). Mielikuvitus rakentuu mielessä kognitiivisesti ja on tärkeässä osassa muistamisessa ja luovassa ongelmanratkaisussa. Mielikuvitus on aivoissa tuotettuja, ylläpidettyjä, tulkittuja ja muutettuja visuaalisia kuvia. (Kosslyn 1995, s. 1.) Jokainen omaa jo syntymästään lähtien mielikuvitusta, ja mielikuvitusta on kaikissa arjen ja elämäntilanteissa mukana tunteista ihmissuhteisiin asti. (Way 1967, s. 54.)

Mielikuvitus eroaa mielikuvista juurikin siinä, että mielikuvitus voi olla järjenvastaisia, todellisuudesta poikkeavia mielen tuotoksia, kun taas mielikuvat perustuvat todellisuuteen. Mielikuvitus on siis iso osa luovaa prosessia, jonka kautta yksilö voi toteuttaa itseään. Mielikuvitus on mutkikkaampi mielen prosessi kuin mielikuvat, sillä mielikuvat ovat enemmän psykologinen tapahtuma, jossa mieli tuottaa todellisuuteen perustuvia kuvia. Mielikuvitus taas usein nähdään melko taiteellisena prosessina, jossa mielen tuotos voi olla täysin irrallaan todellisuudesta. Mielikuvitus vaatii siten enemmän mielen jäsentelyä ja kuvittelukykyä. Mielikuvat ovat osa mielikuvituksen ominaisuuksia. (Piirto 2004, s. 60-61.) Mutta samoin kuin mielikuvilla, voidaan myös mielikuvituksella tehostaa muistamista ja oppimista. Mielikuvien avulla voidaan helposti luoda muistivihjeitä ja yhteyksiä eri asioiden välille esimerkiksi juurikin aistihavaintojen kautta luomalla visuaalisia kuvia, kuulo- tai hajumielikuvia, muodostaa makuja tai esimerkiksi sijoittaa asioita johonkin tilaan tai ympäristöön. (Kalaoski 2009, s. 71-73.)

Nyky-yhteiskunnassa uuden keksiminen ja jopa vuorovaikutus vaativat mielikuvituksen käyttöä (Liang & Chang 2012). Mielikuvitus nähdään usein osana luovuutta (Chen Tsai 2012) ja se on tärkeässä osassa kehitettäessä omaa ajattelukykyä ja näin myös kykyä kasvat-
taa luovuutta (Kronqvist & Pulkkinen 2007, s. 136). Mielikuvitus vähintäänkin on luovuutta ruokkiva voima, joka on luovan prosessin tärkeä elementti (Beetlestone 1998, s. 76). Jokainen ihminen on luova omassa arjessaan, kun tuotetaan eri aistein erilaisia mielikuvia milloin näkö- tai kuulohavaintoon, milloin makuun tai hajuun tai esimerkiksi liikkeisiin perustuen. Tällöin näiden aistien välityksellä tulleita mielteitä puetaan mielikuvan muotoon, jolloin mielteet viedään astetta konkreettisemmalle tasolle ja tästä vielä mahdollisesti toiminnan tasolle. (Lindh 1998, s. 71.) Luovuudella ja mielikuvilla, samoin myös mielikuvituksella on selkeä aistien ja aivojen kautta tapahtuva erottamaton yhteys.

Mielikuvituksen avulla voimme oppia enemmän kuin tiedämme jo olevan olemassa, sillä vaikka mielikuvitus pohjaa olemassa oleviin käsityksiin, se saattaa antaa käyttäjälleen kokonaan uusia suhtautumis- ja tarkastelutapoja (Finke, Ward & Smith 1996, s. 113-115, 141) Mielikuvitus on siten osa luovuutta ja toisaalta tapa jäsentää asioita. Mielikuvituksen kautta luova persoona voi antautua mielikuvien vietäväksi kuitenkin kriittisesti jatkuvan arvioinnin alaisesti (Uusikylä 2005, s.46). Vaikka luovuus onkin muutakin kuin mielikuvituksen käyttöä, voi näiden yhdessä sanoa olevan osa persoonallisuutta, tapa nähdä maailma ja elää sekä tapa, jonka kautta kasvaa. Luovuus ja mielikuvitus ovat keinoja kehittää ja käyttää omia kykyjä sekä ratkaista erinäisiä elämään kuuluvia ongelmia. (Davis 1986, s. 2.)

2.6 Luovuus ja mielikuvitus koulumaailmassa

Luovuus ja mielikuvitus ovat molemmat tärkeitä elementtejä muistin kannalta ja toisaalta käsitteinä myös toistensa kannalta. Miten luovuus ja mielikuvitus näkyvät koulumaailmassa, muodostaa varmasti omanlaisensa ongelman jo osiltaan näiden elementtien käsitteenmäärittelynkkin takia. Uusikylän mielestä luovuutta tulisi tukea koulussa antamalla vastuuta oppilaille, tekemällä ilmapiiristä rohkaisevan ja sallivan sekä antamalla oppilaille ja oppilaiden ajatuksille omaa tilaa (Uusikylä 2006, s. 7). Tähän päästään Uusikylän mukaan siten, että rakennetaan toimiva ympäristö, joka rohkaisee ja on kannustava. Opettajan tulee olla asennoitunut siten, että ilmapiiri on avoin ja turvallinen, jolloin myös lasten potentiaali luovina yksilöinä saa sijaa. (Uusikylä 2012, s. 164-165.) Moni näkee opettajankoulutuksen avainasemassa siihen, miten luovuus ja sen tulevaisuus koulutuskentillä saadaan parhaiten hyötykäyttöön. Opettajankoulutukseen olisi hyvä lisätä muun muassa luovuuspedagogiikan opintoja. (Visanti 2006, s. 13.) Tällöin jo opiskeluvaiheessa tulevilla opettajilla olisi joitakin keinoja luovuuden hyödyntämiseen.

Luovuuden kautta punnitsemme omia arvojamme ja voimme löytää uusia ajatuksia ja myös kyseenalaistaa omia ja muiden ajatuksia. Luovan ajattelun kautta muodostamme ja voimme muokata myös mielipiteitä. Ideointi on yksi luovuuteen tiiviisti liitetty käsite, sillä ideat ovat tulkittavissa luovuuden tuotteeksi. (Vakkuri s. 43, 50.) Näin koulumaailmassa luovuus kannattaa hyödyntää voimavarana, jonka avulla oppilas voi saada aikaan uusia näkökulmia ja

herättää uusia ajattelutapoja, mikä taas mahdollistaa mahdollisimman monen oppilaan tiedon konstruoinnin.

Myös Opetushallitus on panostanut luovuuden ja innovatiivisuuden edistämiseen koulumaailmassa vuonna 2004-2007 Luovuus- ja kulttuurihanke Lähteellä. Lähde-hankkeen tarkoituksena oli suuren asiantuntijaryhmän voimin miettiä niitä seikkoja, joilla saataisiin tuotua luovuus ja innovatiivisuus osaksi kaikkia oppiaineita ja koko opetusta opetussuunnitelman alaisissa koulutuksissa. Hankkeessa hyödynnettiin useita niin kulttuurialan kuin elinkeinöelämän toimijoiden sekä muiden kansanjärjestön näkemyksiä ja erilaisia näkökulmia. Tavoitteena oli kehittää paikallisista lähtökohdista käsin koulumaailman luovuuden ja innovatiivisuuskyvyn kasvua sekä kulttuurista lukutaitoa ja osaamista yhteistyössä eri alan toimijoiden kanssa. (Opetushallitus c.)

Tutkimusta luovuudesta ja mielikuvituksesta koulumaailmassa ei ole kovinkaan paljoa, mutta se on kuitenkin lisääntymään päin. Pieniä yksittäisiä opinnäytetutkimuksia tai väitöstudiumuksia tehdään yhä lisääntyvissä määrin. Jokainen omaa tutkimustani varten lukemistani kapeista tutkimuksista päättyy kuitenkin tulokseen, että luovuus ja mielikuvitus ovat yhä tärkeämmässä osassa koulumaailman ja oppimisen näkökulmasta tarkasteltuna. Useat tutkimukset tukevat esimerkiksi ajatusta, että opettajaopiskelijat kokevat luovuudella olevan suuri merkitys itsetunnon kehittymisen kannalta, luovuus rikkoo yksipuolisuutta sekä on tärkeää yksilön ja sosiaalisen kehityksen kannalta. Lisäksi luovuuden kautta oppilaan kyky toimia nähtiin helpompana. Itse luovuus esiintyy kehitettävänä osa-alueena ja sen prosessointikyky vaihtelee persoonittain. (Zeteroglu, Dogan & Taner Derman 2012.) Kuitenkin luovuus näyttäytyi erilaisena mahdollisuutena toteuttaa eri oppiaineiden kohdalla, ja sitä pidettiin esimerkiksi matematiikassa vaikeana toteuttaa (Panaoura & Panaoura 2014). Useassa tutkimuksessa lopputuloksissa myös omaperäisyys, joustavuus ja tajunta/tajunnan virta nähtiin tärkeänä osana luovuutta. (Panaoura & Panaoura 2014). Luovuus on myös useassa maassa vahvasti osana opetussuunnitelmaa (Shaheen 2010).

Vaikka jo pelkkä luova toiminta ja ajattelu voi aikaansaada laajoja ja uusia oppimiskokeuksia, luovuudella ja mielikuvituksella on tärkeä rooli koulumaailmassa yleisen hyvinvoinnin takia. Opettajilta luovuuden hyväksyminen osaksi opetusta vaatii paljon rohkeutta, sillä vaikka luovuuteen käytettäviä metodeja on paljon, vaatii luovuus avoimen ilmapiirin, jossa käytännössä ei ole opettajan vahvaa kontrollia läsnä (Herbert 2010, s. 133). Luo-

vuus ei voi olla siten kontrolloitua, vaan jokaiselle täytyy antaa vapaasti mahdollisuus toteuttaa itseään. Helpoiten tämä tapahtuu vapaassa ja sallivassa ilmapiirissä. Usein luova luokkatila onkin se iloinen ja naurava tila, jossa työskentely kuitenkin otetaan yhtä vakavasti kuin muuallakin (Herbert 2010, s. 54). Valitettavan usein luovuus ja mielikuvitus nähdään kuitenkin taide- ja taitoaineisiin rajoittuneena, vaikka se on tärkeä osa myös muita aineita ja osa-alueita. Taito- ja taideaineet, siis kuvataide, liikunta ja käsityöt, edistävät mielikuvitusta, mutta eivät ole tähän kuitenkaan ainoita keinoja. Opetuksessa on tärkeää tukea oppilaita monipuolisesti kehittämään omaa mielikuvituskykyä, sillä mielikuvituksen kautta lapsi saa esimerkiksi lisää itseluottamusta. (Way 1967, s. 54-55.)

Luovuutta ja mielikuvitusta voi ruokkia ja herätellä erilaisin keinoin, kuten arvoituksin, riimein ja pelein, vaikka usein nämä tekniikat mielletäänkin väliajan tekemiseksi (Herbert 2010, s. 54). Myös ajatusvirtojen kirjoittaminen, vapaa taiteen tekeminen ja assosiointi ovat vahvasti luovuutta herätteleviä keinoja. On kuitenkin muistettava, että luovuus vaatii opettajan ja oppilaiden keskinäistä luottamusta ja hyvää suhdetta. (Herbert 2010, s. 122-131.)

2.7 Leikki luovuuden ja mielikuvituksen ilmaisumuotona

Leikki on tärkeä osa etenkin pienempien lasten luovuutta ja mielikuvitusta. Sen lisäksi, että leikillä on olennainen osa oppimisprosessissa, muistissa, ajattelun kehityksessä, sosiaalisessa kehityksessä sekä tiedollisuuden kehityksessä, on leikki mahdollisuus toimintaan, keksimiseen, iloon, mielikuvituksen käyttöön ja luovuuteen. Leikille ei sinänsä ole yhtä ainoaa määritelmää, sillä leikillä on monia erilaisia muotoja, ja se, miten leikin määrittelee, riippuu täysin määrittelijän näkökulmasta. (Helenius & Lummelahti 2013, s. 9, 14.) Luovuus liittyy leikkiin tiukasti myös siten, että luova ihminen osaa heittäytyä herkemmin leikin maailmaan ja katsoa asioita eri näkökulmista. Leikki ja sen kautta tapahtuva luova oivallus auttavat lasta autonomiaan kasvamiseen. Sinkkonen pitää luovuutta osana ihmisen tervettä, itsetietoista persoonallisuutta ja näkee leikin luovuuden lähtökohtana. Sinkkonen näkee luovuuden ja mielikuvituksen liittyvän tiukasti leikkiin ja on harmissaan siitä, ettei nykyään lapsilla ole enää aikaa leikkiin. Luovan ja mielikuvituksellisen leikin puutteen takia myös lasten ajatus-

maailma on osaltaan vaillinaisempi. (Sinkkonen 2004, s. 71, 77.) Myös Piaget liittää mielikuvituksen ajattelun syntyyn ja ajatustoimintaan. Mielikuvitus on leikin elementti, jonka kautta lapsi elää, korjaa ja täydentää omaa elettyä elämäänsä, siis käsittelee erilaisia asioita. Erityisen tärkeäksi nousee varhaislapsuuden aika, jolloin lapsi siirtyy omien tarpeiden tyydyttämisestä, eli sensomotorisesta ajattelusta, varsinaiseen ajatteluun. Mukaan tulee kieli ja siten myös vuorovaikutus ja kommunikaatio, jolloin mieleen palauttaminen ja asioista puhuminen mahdollistuu. Leikki on siten tärkeä elementti, jonka kautta lapsen on mahdollista kehittää omaa ajatteluaan. (Piaget 1988, s. 42-44.)

Lapset pyrkivät leikkiessään hyödyntämään kaiken sen, mitä hyödynnettävissä on. Leikki kehittää mielikuvitusta, sillä leikkiessään lapsi joutuu kuvittelemaan ja matkaamaan sekä todellisuuden että mielikuvituksen välillä. (Karlsson & Riihelä 1995, s. 45.) Leikin kautta lapsi pääsee luovasti käyttämään mielikuvitustaan ja yhdistelemään sitä todellisuuteen ja sen erilaisiin tapahtumiin. Mielikuvituksen kautta lapsi kokeilee ja testaa leikkiessään erilaisia näkökulmia ja uskaltaa ottaa riskinottoja kokeillessaan uutta. (Uusikylä 2004, s. 182.) Leikin kautta lapsi toteuttaa omia ideoitaan ja näin lisää itseluottamusta ja minäkäsitystä. Leikin kautta lapsi toteuttaa siis luovuuttaan, jossa ilmaisee ideoitaan omien tunteiden ja tuntemuksien kautta, käsitellen näin ympäröivää maailmaansa ja paikkaansa siellä. (Beetlestone 1998, s. 77-78.) Koska alkuopetukseen tullessa lapsi alkaa vasta oppia ymmärtämään mielikuvituksen eron todellisuudesta, on tärkeää tarjota lapselle mahdollisuuksia käyttää mielikuvitusta. Tähän leikki ja leikin erilaiset muodot ovat hyviä toimintatapoja. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, s. 136.)

Leikkiessään lapsi elää siis osaltaan myös mielikuvituksen kautta. Leikki ja mielikuvitus ovatkin luontaisia keinoja kasvattaa oppilaan luovuutta, ja samasta syystä leikki ja mielikuvitus on hyvä tuoda osaksi opetusta, vaikka sen kautta voidaan joskus päästä epätodellisiin päätelmiin. (Chen Tsai 2012.) Epätodellisiin päätelmiin päätyminen ei kuitenkaan ole haitaksi, sillä sen kautta voidaan päästä jatkokysymyksiin ja sitä kautta taas mielikuvitusta käyttämällä luoviin päätelmiin ja ratkaisuihin. Joskus mielikuvituksen kautta syntyvät tulkinnat voivat johtaa siihen, että lapsi ymmärretään väärin. Lapselle mielikuvitus on keino käsitellä informaatiota ja ilmentää sen kautta syntyviä tunteita ja ajatuksia. (Beetlestone 1998, s. 76-77.) Mielikuvitus on siis osa lapsen ominta tapaa ilmaista itseään. Mielikuvitus auttaa oppilaita ymmärtämään asioita ja ilmiöitä yksinkertaistamalla ja ohjaamalla oppilaan käsityksiä (Liang & Chang 2012). Leikin ja leikittelevän ajattelun lisäksi tarvitaan kuitenkin

myös tarkkaa työskentelyä, jotta luovan leikin tuotteet, produktit, pysyvät laadukkaina (Uusikylä & Piirto 1999, s. 57).

2.8 Luovuuden ja mielikuvituksen lähikäsitteet

Visualisointi on osa mielikuvitusta, sillä visualisoinnin kautta ihminen pystyy tuottamaan mielikuvituksen ja ajattelun kautta kuvia, joilla taas voidaan vaikuttaa omaan toimimiseen ja elämään. Visualisoinnin kautta voimme vaikuttaa mieleemme ja toimintaamme tuottamalla tietoisesti mielikuvien avulla kuvia todellisista tilanteista tai unelmista. (Visualisointi - Opas visualisointiin ja affirmaatioihin 2016.)

Fantasia käsitetään mielikuvituksen lähikäsitteeksi. Fantasia on yhtä lailla mielikuvituksen kanssa mielen kautta tuotettu kuvitelma. (Kielitoimiston sanakirja 2016.) Kuten mielikuvituskin, myös fantasia lähes mielikuvituksen synonyyminä liittyy vahvasti luovuuteen olemalla osa luovaa toimintaa. Luova henkilö pystyy hyödyntämään luovaa mielikuvitustaan, fantasiointia, mutta olemaan myös tarpeeksi realistinen ja näin välttämään hullun leiman (Uusikylä & Piirto 1999, s. 57).

Mielikuvat ja mielikuvitus ovat käsitteinä lähes samanlaisia, vaikkakin tarkoittavat hieman erilaisia asioita. Mielikuvat ovat todellisuuteen pohjaavia, kun taas mielikuvitus on myös mielen kautta rakentuvia kuvia epätodellisistakin asioista. Molemmat kuitenkin ovat mielen tuotosta, ja näin mielikuvat ovat osaksi luovan toiminnan tuottamisen kautta syntyviä kuvia. Mielikuvitukseen liitetään usein taiteellinen merkitys, kun mielikuvat ovat enemmänkin psykologisia merkityksiä saava ilmiö. Prosessina mielikuvitus on mielikuvia paljon mutkikkaampi. Mielikuvien kautta pystyy esittämään kuvitellut tai jo aiemmin nähdyt tai koetut esineet ja asiat tarkkoina ja elävästi, kun taas mielikuvituksen kautta voidaan esittää asioita, joita ei ole koettu tai nähty, joudutaan kuvittelemaan asioita. Mielikuvitus on siis mielen tuottamia kuvitteellisia kuvia ja kuvituksia, kun mielikuvat ovat todellisuuteen pohjaavia mielen kautta rakentuvia kuvia todesta tai sen mahdollisuuksista. (Piirto 2004, s. 60-61.)

Älykkyyden ja lahjakkuuden nähdään usein olevan sidoksissa toisiinsa. Niin älykkyydellä kuin lahjakkuudellakin nähdään olevan monta erilaista teoriaa riippuen siitä kontekstista,

mistä päin sitä katsoo. Älykkyys nähdään usein lahjakkuuden osa-alueena, ja aiemmin älykkyys on perustunut lähes täysin erilaisiin testeihin. Nykyään älykkyyden, samoin kuin lahjakkuuden, käsite on kuitenkin laajentunut koskemaan muutakin kuin vain erilaisin testein määriteltävissä olevia älykkyyden ja lahjakkuuden osa-alueita. Jokainen yksilö voi olla jollakin tapaa lahjakas, ja myös luovuus nähdään osana älykkyyttä ja lahjakkuutta. Lahjakkuus vaatii osakseen luovuutta, sillä lahjakkuus vaatii enemmän kuin ulkoisia tavoitteita, vaikei se olekaan kiinni pelkistä persoonallisuuspiirteistä. (Uusikylä 1994, s. 36-37, 42-45, 73-74.) Usein luovat ihmiset ovat älykkäitä, sillä ollakseen jollakin alalla luova, vaatii älykkyyttä, jotta henkinen pääoma riittää toimimaan luovasti. (Uusikylä & Piirto 1999, s. 57.)

Lahjakkuuden katsotaan olevan osaltaan synnynäistä. Vaikka ympäristöllä, kuten myös ympärillä olevilla ihmisillä ja omalla sisäisellä motivaatiolla, on vaikutusta siihen, kuinka lahjakkaaksi kukin voi kehittyä, on lahjakkuudella ja luovuudella tutkittu olevan geneettinen perusta. Jo pienillä lapsilla voi olla havaittavissa luovuutta tai lahjakkuutta, kyse ei siis ole ainoastaan itse hankitusta henkisestä pääomasta vaan kehitettävissä olevasta ominaisuudesta. (Uusikylä 2012, s. 83.)

3 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat

Tutkimukseni on laadullinen, eli kvalitatiivinen tutkimus, jossa tutkin avointa asiakirjaa, Suomen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita. Seuraavaksi kerron siitä, miten tutkielmani rakentuu laadullisen tutkimuksen kautta, minkälainen tutkimusaineistoni on, miten aineistoani käsittelen ja siten myös sitä, mitä on aineiston analyysissä käyttämäni aineistolähtöinen ja teoriaohjaava sisällönanalyysi.

3.1 Laadullinen tutkimus

Tutkimuksen lähtökohdat ovat laadullisen tutkimuksen sisällönanalyysissä, johon vaikuttaa konstruktiivinen oppimiskäsitys. Laadullisella tutkimuksella pyrin analysoimaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita 2014 (Opetushallitus 2014) tulkitsemalla tekstiä ja tutkimukseni kannalta oleellista käsitteistöä sekä sitä kontekstia, jossa kyseinen käsitteistö esiintyy. Tutkimuksessani aineiston analyysi perustuu vahvasti konstruktiiviseen oppimiskäsitykseen, joka tuntuu tällä hetkellä olevan myös kasvatustrendi opetuksen kohdalla.

Tutkimukseni etenee johdannon ja käsitteiden käsittelystä seuraavaksi pohtimaan tutkimuskysymysteni kautta tutkimuskysymyksilleni soveltuvaa tutkimusmenetelmää, jonka kautta pyrin saamaan vastaukset kysymyksiini. Tutkimukseni käsitteiden määrittely on tärkeässä osassa myös tutkimuskysymyksissäni, sillä niiden määritelmä vaikuttaa oleellisesti siihen, miten lähdän aineistoa tutkimaan ja toisaalta millaisia tuloksia tutkimukseni analyysimenetelmän kautta saan.

Tutkimuskysymyksiäni ovat:

1. Millaisessa kontekstissa luovuus ja mielikuvitus esiintyvät vuonna 2016 voimaan tulleessa opetussuunnitelmassa alkuopetuksen vuosiluokilla 1-2?
2. Miten Kari Uusikylän määrittämät luovuuden neljä elementtiä näkyvät ensimmäisen tutkimuskysymykseni kautta saadussa kontekstissa?

Tutkimuskysymyksiäni kautta käsitteistöni linkittyy vahvasti tutkimusmenetelmäni sidoksissa olevaan aineistolähtöiseen ja teoriaohjaavaan sisällönanalyysiin. Pyrin vastaamaan tutkimuskysymyksiini mahdollisimman laajasti ja luotettavasti tutkimusmenetelmäni perustuen.

Ongelmaksi tutkimuksessa muodostuu uutta opetussuunnitelmaa koskevan taustatutkimuksen puute. Toisaalta tämä antaa itselleni tilaa tulkita opetussuunnitelmaa ymmärtämälläni tavalla. Toki aiempiin opetussuunnitelmiin ja lähinnä Suomen koulumenestykseen tehtyjä tutkimuksia löytyy paljon, mutta ne soveltuisivat lähinnä vain kaukaa haetuksi vertailukohdaksi tutkimukselleni. Lisäksi tutkimuksessani esiintyvien tärkeimpien käsitteiden määritelmät eivät ole yksiselitteisiä, sillä käsitteinä luovuus ja mielikuvitus ovat vaikeasti tutkittavissa olevia ihmismielen tapahtumia, eikä niiden määrittämiseen ole olemassa tarkkoja ja vertailukelpoisia mittareita. Pysin kuitenkin käyttämään käsitteitä luovuus ja mielikuvitus pääsääntöisesti siten, kuin ne on tutkimuksen näkökulmasta aiemmin tässä tutkimuksessa määritetty.

Tämä tutkimus on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus uuden opetussuunnitelman 2014 sisällöstä keskittyen alkuopetuksen luokkiin 1-2. Laadullisen tutkimuksen tavoin tavoitteena on elämän kuvaaminen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007 s. 157), ja tämän tutkimuksen kohdalla se tarkoittaa luovuuden ja mielikuvituksen sekä niiden kontekstisidonnaisuuden selvittämistä ja tiedostamista opetussuunnitelmassa 2014, joka otetaan kaikissa Suomen peruskouluissa käyttöön syksyllä 2016. Tässä tutkimuksessa olen siis kiinnostunut kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypillisestä tekstin merkityksen ymmärtämisestä ja toisaalta kielen piirteistä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007 s. 161). Tutkimus tapahtuu kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen menetelmin keräten aineistosta tutkimuksen kannalta oleellinen informaatio ja koostaen tämän informaation perusteella tuloksia tutkimuskysymyksiini vastaten. Lisäksi tarkoitus on eritellä kerätystä informaatiosta mahdollisia yhtäläisyyksiä tulkiten tekstin sisältöä ja kontekstia. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Aineiston analysoinnissa yhdistyy siten analyysi ja synteesi, eli aineisto hajotetaan ensin osiin, minkä jälkeen osat kootaan uudelleen tehden samalla johtopäätöksiä. Tätä tapahtumaa voisi yleiskäsitteellisesti kutsua myös aineiston abstrahoinniksi, jossa tutkimusaineistoa järjestellään käsitteelliselle sekä teoreettiselle tasolle ja kokonaisuus voidaan niin sanotusti irrottaa kontekstistaan, jotta voidaan tehdä yleisiä päätelmiä. (Grönfors 1985, s. 145.)

Kvalitatiivisen tutkimuksen menetelmistä valitsin työni analysointiin sisällönanalyysimenetelmän, jonka kautta katson omaa tutkimuskohdettani, uutta opetussuunnitelmaa 2014, sekä aineiston- että teoriaohjaavan sisällönanalyysimenetelmän kautta.

3.2 Tutkimusotteen kuvaus

Tutkimusaineistonani tässä pro gradu –tutkimuksessa on uusi opetussuunnitelma 2014, joka on astunut voimaan kaikissa Suomen peruskouluissa lukuvuoden alkaessa syksyllä 2016. Kyseessä on julkinen asiakirja, joka on muun muassa verkossa julkaistu kaikkien nähtävillä (Opetushallitus 2014). Tälle laadulliselle tutkimukselle ja sisällönanalyysin menetelmälle tyypilliseen tapaan haluan löytää uuden opetussuunnitelman perusteista niitä asiayhteyksiä, joissa luovuus ja mielikuvitus esiintyvät ja luoda näiden kautta kokonaiskuvaa siitä kontekstista, johon nämä käsitteet on liitetty. Tarkoitus on löytää mahdollisia toistuviakin asiayhteyksiä samalla selvittäen sitä, miten määrittelemäni teoreettinen viitekehys näkyy aineistoa tulkitessa. Tutkimusotteessa ei ole erikseen määritelty luovuuden ja mielikuvituksen käsitteitä ja roolia, vaan olen itse poiminut kyseiset käsitteet aineistostani. Rajaan tutkimusotteeni koskemaan Perusopetuksen opetussuunnitelman yleistä osaa sekä esi- ja alkuopetuksen vuosiluokkia 1-2. Tutkimusote osoittautui työssäni taustatiedon niukkuudesta huolimatta tarpeeksi riittoisaksi analysoida tutkimuskysymyksieni kautta. Tutkimusotteeni materiaali on jo oman asiakirjalähtöisyytensä takia kategorisoitu erilaisiin luokkiin opetuksen suunnittelua helpottavaksi. Huomioin luokittelun kontekstisidonnaisuutta etsiessäni, mutta en käytä kyseisiä luokitteluja kategorisointini ja johtopäätösteni pohjalla.

3.3 Aineiston ja sen keruun, käsittelyn sekä analysointitavan kuvaus

Aineistoni on asiakirjatutkimus, josta aineiston sisällönanalyysin perusteella pyrin vastamaan tutkimuskysymyksiini. Aineiston kerääminen tapahtuu tässä tutkimuksessa opetussuunnitelma lukien ja poimien sieltä kohdat, joissa luovuus ja mielikuvitus esiintyvät. Olen keskittynyt siis ainoastaan opetussuunnitelman yleisiin osiin sekä alkuopetuksen luokkiin 1-2 ja näiden oppiainekohtaisiin opetussuunnitelman osiin. Olen ottanut opetussuunnitelmasta suorat lainaukset, joiden kautta olen lähtenyt työstämään tutkimustani aineiston sisällönanalyysin menetelmin seuraavanlaisesti:

Sisällönanalyysiksi voidaan kutsua menetelmää, jossa tutkitaan tekstiä, ääntä tai nähtyä asiaa. Sisällönanalyysi on laadullisen tutkimuksen perusmenetelmä, joka voidaan käsittää useamman erilaisen analyysikokonaisuuden teoreettiseksi kehykseksi. Sisällönanalyysin keinoin laadullista aineistoa kuvaillaan systemaattisesti kategorioimalla aineistoa erilaisiin luokkiin. (Schreier 2013, s. 1.)

Sisällönanalyysi voidaan jakaa kolmeen eri osa-alueeseen, jossa lähtökohtana on otettu huomioon aineiston tulkitsemiseen vaikuttavat tekijät. Näitä ovat aineistolähtöinen analyysi, teoriaohjaava analyysi sekä teorialähtöinen analyysi. (Tuomi & Sarajärvi 2011, s. 91, 95-96.) Tämä tutkimus on toteutettu kahdella eri sisällönanalyysimenetelmällä: sekä aineistolähtöisellä- että teoriaohjaavalla sisällönanalyysin menetelmällä. Hyödynnän näitä kahta menetelmää eri tutkimuskysymysten kohdalla: Aineistolähtöistä menetelmää ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla ja teoriaohjaavaa menetelmää toisen tutkimuskysymyksen kohdalla. Sisällönanalyysille tyypillisesti etenen tutkimuksessani kolmivaiheisen mallin mukaan: 1. päättämällä tutkittava aihe, 2. aineiston kerääminen ja aineiston luokittelu sekä 3. yhteenvedon tekeminen. Koska sisällönanalyysiin kuuluu ajatus siitä, että tutkimusaineisto tiivistetään erilaisiin luokkiin tai kategorioihin (Tuomi & Sarajärvi 2011, s. 6, 92-93), myös tässä tutkimuksessa analyysille tyypilliseen tapaan aineisto paloitellaan pienempiin osiin, joista lähdetään tekemään tutkimuskysymyksiin vastaavia johtopäätöksiä (Haaparanta & Niiniluoto 1993, s. 69). Tulosten esittäminen tapahtuu tulosten luokittelujen perusteella käyden aineistoa läpi luokka kerrallaan ja tehden siitä johtopäätöksiä (Schreier 2013, s. 219-220). En kuitenkaan tuo luokkia esille tuloksissa, vaan tuon esille vain näiden kautta tekemäni analyysin. Luokitus siis on toiminut vain analyysivaiheen tukemisessa.

Tässä tutkimuksessa sisällönanalyysi toimii kirjoitetun tekstin ja tekstikontekstin tulkitsemisessä. Tarkoitus on tuottaa teoreettinen kokonaisuus. Aineiston tulkinta tapahtuu niin induktiivisesti kuin abduktiivisesti eri tutkimuskysymysten kohdalla, joista lisää seuraavissa kappaleissa.

3.3.1 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Aineistolähtöiselle sisällönanalyysin menetelmälle tyypillisesti etenen kolmivaiheisen mallin mukaan: havainnointi, luokittelu, johtopäätökset. Tässä metodissa ei aiemmilla tiedoilla ja teorioilla ole merkitystä nyt tehdyn analyysin kanssa. (Tuomi & Sarajärvi 2011, s. 95-96.) Tarkoitus on siten tuottaa avoimin mielin aineiston pojalta yleisiä päätelmiä. Aineistolähtöinen analyysi toteutuu siten induktiivisesti eli yksittäisistä havainnoista yleisiin johtopäätöksiin edeten. Yksittäisistä havainnoista tehdään kategorisointeja tai luokituksia, joiden pohjalta päästään tekemään yleisiä johtopäätöksiä (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2007, s. 260). Aineistolähtöisesti tapahtuva sisällönanalyysi muodostaa ja yhdistelee karsitusta aineistosta käsitteitä, joiden kautta saadaan vastaus tutkimustehtävään tutkittavasta ilmiöstä. Tutkijana tulee siis ymmärtää tutkittavaa ilmiötä mahdollisimman monipuolisesti eri näkökulmista ja koko tutkimuksen ajan. (Tuomi & Sarajärvi 2011, s. 108-113.) Aineistolähtöinen sisällönanalyysi toteutuu menetelmänä ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla katson sitä kontekstia, jossa luovuus esiintyy. Tähän vaiheeseen en liitä teoriaosassa määrittelemiäni käsitteitä luovuudesta, vaan tulkitsen ja analysoin tutkimuskysymyksen mukaisesti luovuutta ja mielikuvitusta ympäröivää kontekstia.

3.3.2 Teoriaohjaava sisällönanalyysi

Aineistolähtöisen analyysimenetelmän lisäksi viitataan saaduilla tuloksilla tutkimustuloksissa myös tutkimuksen teoriapohjaan. Sen lisäksi, että analysoin tekstiä täysin avoimin mielin aineistolähtöisen analyysin mukaisesti, tulkitsen toista tutkimuskysymystäni teoriaohjaavan analyysimenetelmän mukaisesti viittaamalla tutkimustuloksissa teoriassa määrittelemiini käsitteisiin. (Tuomi & Sarajärvi 2011, s. 95-96.) Teoriaohjaavalla sisällönanalyysin menetelmällä liitän saadut tulokset niihin yleisiin käsitteisiin, jotka ovat tutkimuksen kannalta tärkeimpiä. Tarkoitus on tehdä tulkintoja jo aiemmin tässä tutkimuksessa määrittelemiini käsitteisiin suhteuttaen, miten tutkimusaineistoni konteksti tukee käsitteiden määritelmiä ja onko aineistoni ja teorian välillä yhteyttä. (Tuomi & Sarajärvi 2011, s. 96-97.)

Kun puhutaan teoriaohjaavasta analyysistä, ja tässä tapauksessa myös tutkimuksestani, tarkoitetaan sillä sitä, että ajattelussa vaihtelevat niin valmiit mallit kuin aineistolähtöisyys. Tällöin kyse on abduktiivisesta päättelystä. (Tuomi & Sarajärvi 2011, s. 97.) Abduktiivisen päättelyn mukaan tavoitteena on löytää jokin logiikka, joka esiintyy tutkimuskohteessani. Tulosten esittämisessä ajattelu on tärkeimmässä osassa, sillä se, ovatko tulokset loogisia vai eivät, on kokonaan oman päättelykyvyn varassa. (Grönfors 1982, s. 33-34.) Abduktion kautta pyritään siis selvittämään teoriapohjassa esitetylle käsitteistölle jokin looginen syy sille, miksi ne ovat tutkimuskysymyksieni kannalta oleellisia ja aineistoni kannalta järkeviä asiakokonaisuuksia. Pyrin tuloksissa esittämään saadut tulokset tieteellisesti teoriapohjaani viitaten ja oman logiikan kautta jäsennellen tieteellisesti valideiksi. (Grönfors 1982, s. 35-37.) Abduktiivisessa päättelyssä on sekä induktiivisia että deduktiivisia piirteitä. Deduktiivinen on päinvastaista induktiiviseen nähden, ja sillä tarkoitetaan tutkimuksessa ja sen analysoinnissa yleisestä yksittäiseen pääsemistä analyysin kohdalla (Kielijelppi 2016). Abduktiivisessa on jokin oletus, mitä tutkimus tuottaa. (H. Huttu, henkilökohtainen tiedonanto 7.6.2016.) Tällä tarkoitetaan sitä, että aineistosta esiin nousevat ajatukset vaihtelevat teoriapohjassa esiintyvien mallien kanssa (Tuomi & Sarajärvi 2011, s. 97). Toisin sanottuna tulosten analysoinnissa yhdistyy niin oma päätelmä kuin valmiit teoriataustat.

4 Tutkimuksen eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyvät kysymykset

Tässä tutkimuksessa tutkimuskysymyksiin nähden aineiston luotettavuus ja myös niistä tehdyt tulkinnat ovat paljon käsitteenmäärittelyn varassa. Käsitteet kertovat kielellisesti sen, mitä tutkimuksessa käytetyt käsitteet tarkoittavat, ja käsitteistöön on määritelty vain ne käsitteet, jotka ovat tutkimuksen kannalta oleellisia asioita selventää lukijalle (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2007, s. 147-149). Siten käsitteet muodostavat perustan tutkimuksen luotettavuudelle, sillä teoria-osassa määrittelen sen, miten ymmärrän tutkimuksen kannalta tärkeät ja käytetyimmät käsitteet. Laadullisessa tutkimuksessa käsitteenmäärittelyllä on vahva vaikutus siihen, millaisia tutkimustuloksia tutkimusaineiston pohjalta saadaan. (Schreier 2013, s. 16-17.) Tutkimuksessa aineisto on poimittu käsitteistön määrittelyissä ilmenneiden seikkojen mukaan siten, että ne ovat kuitenkin laadulliselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan tutkimuksen tekijän moraalisiin valintoihin perustuvia. Myös aineiston analyysimenetelmä ja metodologiset lähtökohdat vaikuttavat ratkaisevasti siihen, miten tutkimusaineistoa katsotaan ja millaisia asioita siitä huomioidaan sekä millaisia aineiston kautta tehtyjä johtopäätöksiä tutkimuksessa on saatu aikaiseksi. (Tuomi & Sarajärvi 2011, s. 128-129.)

Aineistoa on katsottu kasvatustieteellisestä näkökulmasta sen arvoihin ja konstruktivistiseen näkökulmaan suhteuttaen, jolloin tutkimustuloksien tulkinta on kiinni niistä arvoista, siitä ihmiskäsityksestä ja sellaisista yleisistä tavoitteista, joita kasvatustieteeseen ja sen tutkimuksiin yleisesti liitetään. (Tuomi & Sarajärvi 2011, s. 128-130.) Näitä yleisiä tavoitteita ovat muun muassa opetussuunnitelmassakin esitetyt yleiset kasvatukselliset tavoitteet ja tässä tutkimuksessa myös oppimistavoitteet.

Yleisesti tutkimuseettisestä näkökulmasta katsottuna tutkimus ei altista aineiston kautta tutkimani ilmiötä tutkimuseettisiä periaatteita vastaan. Koska kyseessä on tutkimus, jossa aineisto on julkinen asiakirja, ei tämä aseta tutkijaa vaaraan tekijänsuojalain tai yksityisyyden loukkaamisen pelossa, sillä lähdemerkinnät kertovat aineiston alkuperän yksityiskohtaisesti tieteelliselle tekstille ominaisin lähdemerkintätavoin. Lisäksi tutkimukseni tulee kaikille julkisesti luettavaksi, jolloin tutkimukseni on vapaa jokaisen omalle kriittiselle arvioinnille ja tieteelliselle testattavuudelle sekä mahdollisesti myös jatkossa hyödynnettävissä muiden tieteenharjoittajien parissa. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009.) Lähtökohta tutkimukselle on kuitenkin ollut ihmisarvon kunnioittamisessa, mikä tarkoittaa tutkimuksen kannalta

sitä, että tulokset ovat jokaisen arvioitavissa, raportointi on perusteltua ja avointa, aineiston ja erityisesti tutkimuslähteiden hankinta on toteutettu kriittisesti ja jatkuvasti arvioiden samalla tarpeellisia lähdemerkintätapoja noudattaen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, s. 23-27).

Koska tutkimusaineisto on tekstimuodossa, on se tarkemmin analysoitavissa kuin haastattelut. Tekstiaineistotutkimuksen luotettavuus on enemmän kiinni niistä luokituksista, joita tekstini pohjalta teen, sillä luokitusten perusteella ja niiden vaatimusten mukaan myös toisilla tutkijoilla on mahdollista hyödyntää saamiani tutkimustuloksia. Tällöin tulokset ovat mahdollisia vertailulle muiden tutkijoiden parissa. (Silverman 2003, s. 229.) Tästä syystä luokittelut ovat perusteltuja ja niistä käy ilmi, millä perusteella luokat on nimetty. Myös aineistosta poimitut esimerkit ovat hakusanoin poimittuja ja niistä tehdyt johtopäätökset sitäkin tarkemmin mietittyjä ja analysoituja. (Schreier 2013, s. 220.)

Tämä tutkimus on lähtökohtaisesti pyritty toteuttamaan ilman ennakkoasenteita ja tutkimuksen lähtökohdista ja metodeista käsin. Tutkimuksen eri vaiheet on toteutettu irrallisina, mutta lopulta kokonaisuuden tulisi olla yhtenäinen aineiston, sen analyysin ja saatujen tulosten välillä. (Schreier 2013, s. 219.)

Lähtökohtaisesti tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa jo aineistolähtöiselle sisällönanalyysille pulmallisena pidetty kysymys siitä, voiko aineiston niin sanottu puhdas analyysi ilman ennakkokäsityksiä olla mahdollista. Onko tutkijan siten mahdollista asettua täysin objektiiviseen asemaan, kun jo lähtökohtaisesti tutkimuskysymykset ja asetelma on tutkijan itse laatimaa? (Tuomi & Sarajärvi 2011, s. 96.) Analysointitapana aineistolähtöinen sisällönanalyysi ja teoriaohjaava sisällönanalyysi asettavat luotettavuuden kyseenalaiseksi siinä, kuinka hyvin näissä menetelmissä on mahdollista pidättäytyä. Aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin ja sen induktiiviseen lähestymistapaan liittyy jo lähtökohtaisesti luotettavuusongelma: onko mahdollista tuottaa uutta teoriaa täysin havaintojen pohjalta? Oletus on, että puhtaita havaintoja ei ole mahdollista tuottaa vaan ajattelua ja päättelyä ohjaa aina jokin teoriasidonnaisuus. (Tuomi & Sarajärvi 2011, s. 95-96.) Tästä syystä tutkimukseeni liittyy aineistolähtöisen ja sen induktiivisen lähestymistavan lisäksi myös teoriaohjaavan analyysitavan abduktiivisen päättelyn logiikka, jolloin pystyn tekemään omien havaintojen kautta päätelmiä yhdistämällä ajattelua teoriataustaan (Tuomi & Sarajärvi 2011, s. 96-97).

Lisäksi tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavat aina tutkimuksessa käytetyt lähteet, niin niiden määrä kuin laatukin (Ryen 2011, s. 416-418). Tässä tutkimuksessa lähteinä on käytetty pääsääntöisesti pelkkiä ensisijaisia lähteitä. Lähteet koostuvat niin luovuuden tutkijoiden kirjallisuudesta kuin myös monipuolisesti erilaisesta kirjallisuudesta, luentodioista sekä väitöskirjoista ja perustuslakiteksteistä. Lisäksi lähteitä tarkasteltaessa on pyritty olemaan kriittinen sen suhteen, millaista materiaalia se tutkimuksen luotettavuuden kannalta on ja sisältää.

5 Aineiston analyysi

Aineiston analyysi on tapahtunut poimien opetussuunnitelmasta jokainen osio, jossa luovuus tai mielikuvitus esiintyvät. Seuraavaksi esitän kursivoidulla tekstillä ne opetussuunnitelman katkelmat, joissa luovuus ja mielikuvitus esiintyvät. Lisäksi olen lihavoittanut sanan, jonka mukaan olen poiminnan tehnyt. Jokaisen katkelman jälkeen esitän omat analyysini aineistosta:

5.1 Yleinen osa

Opetussuunnitelman yleisessä osassa luovuus ja mielikuvitus esiintyivät niin yleisissä kuin myös laaja-alaisissa tavoitteissa. Erityisesti luovuus ja mielikuvitus ovat osana työskentely- ja toimintatapoja, mutta myös ajattelun kehittymisen tukemista.

” Luku 2.2. Kulttuurinen moninaisuus rikkautena

*Opetus tukee oppilaiden oman kulttuuri-identiteetin rakentumista ja kasvua aktiivisiksi toimijoiksi omassa kulttuurissaan ja yhteisössään sekä kiinnostusta muita kulttuureita kohtaan. Samalla opetus vahvistaa **luovuutta** ja kulttuurisen moninaisuuden kunnioitusta, edistää vuorovaikutusta kulttuurien sisällä ja niiden välillä ja luo siten pohjaa kulttuurisesti kestäväälle kehitykselle.”* (Opetushallitus 2014, s. 13.)

Opetussuunnitelman yleisissä tavoitteissa kulttuuriseen moninaisuuteen liittyen luovuus toimii keinona vahvistaa oman kulttuuri-identiteetin tunnistamisen kautta ymmärrystä muista kulttuureista. Jo olemassa olevaa luovuutta on kehitettävä opetuksen kautta tavoitteellisesti ja kulttuurinen moninaisuus huomioiden, minkä katsotaan taas vaikuttavan positiivisesti kulttuuriseen kehitykseen. Opetus vahvistaa siten luovuutta ja oman kulttuuri-identiteetin rakentumista ja sitä kautta ymmärrystä muita kulttuureita kohtaan. Luovuus on liitetty seuraus-suhteeksi siitä, mitä kulttuuri-identiteetin rakentuminen ja kulttuurissa aktiivinen toiminta opetuksessa tuottavat. Oman identiteetin kehittymisellä on suora vaikutus persoonallisuuteen. Minätietoisuus on osa identiteettiä, millä tarkoitetaan sitä, että persoona tiedostaa omat kyvyt ja osaa elää tasapainoista elämää itsensä kanssa hyödyntäen omia kykyjään ka-

dehtimatta toisia. Jokaisella on synnynnäisesti jo näitä kykyjä ja ne voivat olla täysin erilaisia. Kun ihminen tajuaa oman persoonallisuutensa, pystyy hän myös kohtaamaan muita ihmisiä ja hyväksymään heidät. (Way 1967, s. 170-171.)

Kulttuuri-identiteetin rakentuminen tukee koko yksilön identiteetin kehitystä ja näin kannustaa vuorovaikutukseen vahvistaen samalla luovuutta. Tämä tukee Uusikylän ajatusta siitä, että luovuutta tulee käsitellä sekä yksilöllisellä että yhteisöllisellä tasolla, joissa molemmissa on havaittavissa erilaisia yksilön kasvua tukevia luovuuden osa-alueita. (Uusikylä 2005, s. 43.) Uusikylä muistuttaa, että kulttuuri määrittelee luovuuden tason ja sen, miten luovuus käsitetään. (Uusikylä 2012, s. 44.) Tällöin myös ympäristö sitoutuu vahvasti luovuuden kulttuuriseen näkökulmaan, mikä näkyy tässä opetussuunnitelman kontekstissa. Ympäristö vaikuttaa vahvasti siihen, miten yksilö pääsee toteuttamaan omaa luovuuttaan. Se saattaa ruokkia luovuutta olemalla avoin ja salliva tai päinvastoin estää luovuutta asettamalla sääntöjä ja rajoja ja näin estää luovuuden käytön mahdollisuuden. (Uusikylä 2012, s. 150, 158, 164-165.)

”2.3. Oppimiskäsitys

*Myönteiset tunnekokemukset, oppimisen ilo ja uutta **luova** toiminta edistävät oppimista ja innostavat kehittämään omaa osaamista.”* (Opetushallitus 2014, s. 14.)

Luovuus sanana esiintyy yleisessä opetussuunnitelman oppimiskäsityksessä, toki tässä lauseessa toiminnan tuloksena, jossa tarkoitus on luoda jotakin uutta. Uuden luominen nähdään ikään kuin yhteytenä rikkaaseen ja monipuoliseen oppimiseen. Kuten tämä opetussuunnitelman oppimiskäsitys, myös Uusikylä (2005) muistuttaa, että luovuus lisää koulumotivaatiota ja motivaatioon päästään käsiksi monipuolisten työtapojen kautta. On siis tärkeää löytää oppilaita itseään kiinnostavia aiheita (Uusikylä 2005, s. 51).

Oppimiskäsitys tukee persoonallisuuden kehittymistä ja tukee halua itsenäiseen suorittamiseen. Siispä oppimiskäsitys sitoutuu Uusikylän luovuuden määrittelyssä sekä yksilöön, että prosessiin vahvasti (Uusikylä 2012). Toisaalta konteksti sitoo luovuuden toiminnan tavoitteelliseksi lopputulokseksi, jolloin konteksti sitoo luovuuden tiukasti myös produktiin, eli työn lopputulokseen. Tämä ei ole luovan toiminnan ensisijainen tarkoitus, sillä itse ongelman löytäminen ja tämän ratkaisemisen prosessi nähdään tärkeämpänä osana luovaa toiminta-

taa kuin itse luovan toiminnan kautta syntyvä lopputulos tai ratkaisuun päätyminen (Uusikylä 2012, s. 119-120). Produkti on yleensä se, mitä toiminnassa arvioidaan, mikä asettaa toiminnan ja toiminnan tuotoksen vastakkain. Kontekstiin liittyy vahvasti yksilön omatoimisuus, mikä motivoi jatkamaan ja yrittämään. (Uusikylä 1999, s. 68.)

*”Yhdessä oppiminen edistää oppilaiden **luovan** ja kriittisen ajattelun ja ongelmanratkaisun taitoja sekä kykyä ymmärtää erilaisia näkökulmia.”* (Opetushallitus 2014, s. 14.)

Luovuus on osa vuorovaikutuksellista oppimista, jossa ajattelun tärkeys korostuu osana ryhmätoimintaa. Yhdessä oppimisella harjoitellaan tilanteita, joissa joudutaan erilaisten ajattelijoiden ja näkökulmien kautta tilanteisiin, joissa omaa ajattelua on osattava tarkastella useista eri näkökulmista ja yhdessä tuumin. Yhdessä tekeminen vaatii myös yhdessä tehtyjä ratkaisuja, jotka voivat vaatia oppilailta kriittistä ajattelua, ongelmanratkaisutaitoja ja luovuutta. Konteksti korostaa vahvasti sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä kriittisinä ja ongelmanratkaisuun kykenevinä oppilaina. Oppimista voisi katsoa kolmiomallin avulla, jossa yksilö voi sekä hankkia että jakaa tietoa yhteisössä muiden kanssa jossakin tilassa ja määritetyin välinein. Yksilö, yhteisö ja kohde sekä niiden käyttö muodostavat siten oppimisen älykkäälle ja jaetulle asiantuntijuudelle. Ajatus on, että oppiminen tapahtuu yksilön kautta yhteisössä tiedon luomisena ja sen tavoitteena on kehittää yhteisiä kohteita. (Pöyry-Lassila & Teräväinen 2010, s. 20-21.)

Vaikka luovat henkilöt viihtyvätkin Uusikylän mukaan omissa oloissaan usein muita paremmin, heillä on usein kykyä vaikuttaa myös muihin ihmisiin. Luovuus ja sen kehittyminen eivät sinänsä vaadi sosiaalisuutta, sillä joskus toiset ihmiset muodostavat luovuuden käytölle epäsovinnaisen ilmapiirin. (Uusikylä 2012, s. 93, 154.) Luovuus kuitenkin yksilölähtöisyydestään huolimatta vaatii muiden mielenkiintoa ja kannustavaa palautteenantoa, jolloin myös sosiaaliset suhteet ovat tärkeitä luovuutta ruokkivia tekijöitä etenkin Uusikylän määrittelemän luovuuden produktin kannalta (Uusikylä 1994, s. 101).

”Luku 3 Perusopetuksen tehtävät ja yleiset tavoitteet

3.3. Tavoitteena laaja-alainen osaaminen

*Ajattelu ja oppimaan oppiminen (L1): ” Tutkiva ja **luova** työskentelyote, yhdessä tekeminen sekä mahdollisuus syventymiseen ja keskittymiseen edistävät ajattelun ja oppimaan oppimisen kehittymistä.” (Opetushallitus 2014, s. 18.)*

Luovuus näkyy myös työtapana, jonka katsotaan kehittävän ajattelua ja oppimaan oppimista. Se, miten tämä tapahtuu, pohjautuu luultavimmin opetussuunnitelman oppimiskäsitykseen, jossa omaehtoinen tiedon rakentuminen eli konstruktiivinen oppiminen korostuu. Erityisesti vuorovaikutus ja ryhmässä oppiminen on osa sosiokonstruktiivista oppimiskäsitystä, jossa oppiminen lähtee liikkeelle lapsilähtöisesti. Opiskelija ottaa itse vastuun oppimisestaan ja itseohjautuvuudestaan luomalla omia oppimistapoja. Tämä omakohtainen oppiminen kuitenkin vahvistuu vuorovaikutuksen ja yhteistyön avulla, jonka kautta oppilas joutuu arvioimaan tietoa ja omia ongelmanratkaisutaitojaan. (Kauppila 2007, s.184–185.) Luovuus on vahvasti sidoksissa omaan kehittymiseen ja vaatii oppimisympäristöltä paljon huomioiden, että luovuuden voi ajatella esiintyvän erilailla eri oppilaissa. Tällöin opettajan vastuulle jää rakentaa tila, jossa kaikki voivat toimia luovasti työskennellen. Luova työskentelyote nähdään osana laaja-alaista tavoitetta, jossa yhdessä tekeminen on keino päästä tavoitteeseen. Tätä tukee ajatus siitä, että lapsi lähestyy uusia asioita tutkivin elkein, haluten kokeilla toteutuvatko hänen omat oletuksensa asioiden suhteen. Lapsen tutkiva lähestymistapa uusiin asioihin vaatii oma-aloitteisuutta ja toisaalta myös mielikuvituksen käyttöä. (Karlsson & Riihelä 1995, s. 51.)

Luova työskentelyote on osa prosessia, joka tähtää yksilön henkisen pääoman kehittymiseen. Siten sekä prosessi että yksilö ovat tärkeissä osissa laaja-alaisessa oppimisessa ajattelun ja oppimaan oppimisen osa-alueella. Kun puhutaan luovasta työskentelyotteesta, ei sillä suoranaisesti tarkoiteta luovaa prosessia, vaikka se ruokkiikin koko prosessin luovuutta työtapojen kautta. Luova työskentely kehittää ajattelun lisäksi ongelmanratkaisutaitoa, vaikka ongelmanratkaisuun ei välttämättä kyetä koko prosessissa (Uusikylä 2012, s. 119–120). Tällöin yksilö pääsee toteuttamaan omaa luovaa ajattelukykyä valiten niitä prosesseja, jotka tukevat omaa kehitystä parhaiten. On myös olemassa luovuuden eri teorioiden tasoja, joissa ajatellaan toiminnan olevan luovaa, mikäli toiminnan tuloksena yksilö saavuttaa joitain uusia elementtejä omaan ajatteluunsa (Uusikylä 2012, s. 49). Tämä ei suoranaisesti kuulu Uusikylän

luovuuden neljän elementin määritelmään, mutta tukee ajatusta luovan yksilön persoonallisuuden tietoisuudesta (Uusikylä 2012, s. 93-100).

*”Leikit, pelillisuus, fyysinen aktiivisuus, kokeellisuus ja muut toiminnalliset työtavat sekä taiteen eri muodot edistävät oppimisen iloa ja vahvistavat edellytyksiä **luovaan** ajatteluun ja oivaltamiseen.”* (Opetushallitus 2014, s. 18.)

Luovaa ajattelua ruokitaan monipuolisilla työtavoilla, jotka tuottavat oppilaille positiivisia oppimiskokemuksia. Leikki ja pelillisuus nähdään keinoina luovaan toimintaan ja sitä kautta luovan ajattelun kehittämiseen, joka on yksi opetussuunnitelman laaja-alaisista tavoitteista. Luovuus saa suuren roolin koko opetuksen suunnittelussa. Leikin katsotaan yleisesti olevan lapsen keino mallintaa omia ajatuksia sekä ympäröivää maailmaa. Leikkiessään lapsen ajattelu, kieli ja luovuus kehittyvät, sekä itse leikki kehittyy lapsen kasvaessa. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, s. 118.) Leikin kautta lapsi tutkii maailmaa tutustumalla ympäristöön ja muihin ihmisiin rakentaen suhteita (Karlsson & Riihelä 1995, s. 45). Myös taiteellinen ja kulttuurinen toiminta kasvattavat luovuutta, ja kulttuurin monipuolisuuteen osaksi päässyt lapsi on luovuudeltaan rikkaampi kuin kulttuurisen ja taiteellisen toiminnan ulkopuolelle jäänyt lapsi. Toisaalta taiteet ja kulttuurinen monipuolisuus tukevat eniten nimenomaan luovuuden taiteellista osa-aluetta. (Heikkilä 1984, s. 106-108.)

Jälleen Uusikylän yksilöön ja prosessiin kohdistuvat elementit korostuvat, kuten edellä mainitussa Laaja-alaisessa tavoitteessa ajattelusta ja oppimaan oppimisesta (Uusikylä 2012). Lisäksi kuitenkin leikki ja pelillisuus liittyvät vahvasti ympäristöön tai ainakin siihen, että ympäristön vaikutus korostuu leikkiä ja pelillisyyttä hyödyntäessä oppimisen työtapana. Toisin sanottuna yhdessä prosessi, jossa yksilö kehittyy, liittyy tiukasti siihen ympäristöön, jossa työtavat suorittamiseen toteutetaan, jolloin Uusikylän (2012) luovuuden elementeistä ympäristö on myös vahvassa roolissa oppimisessa ja ajattelussa.

*”Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2): Koulutyössä rohkaistaan **mielellikuvituksen** käyttöön ja kekseliäisyyteen.”* (Opetushallitus 2014, s. 19.)

Samoin kuin luovuus myös mielikuvituksen käyttö nähdään koulutyöskentelyn osana ja oppilaita pyritään kannustamaan mielikuvituksen käyttöön. Laaja-alaisissa tavoitteissa mielikuvituksen käyttöön rohkaistaan kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun kontekstissa, millä kenties haetaan samaa ajatusta kuin luovan toiminnan kautta: mielikuvituksen käyttö ja kekseliäisyys rakentavat oman identiteetin kehityksen kautta ymmärrystä muita kulttuureja kohtaan sekä rohkaisevat itseilmaisuun ja vuorovaikutukseen. Toisaalta tässä kontekstissa kulttuurilla tarkoitetaan kenties yleisesti kulttuurisia piirteitä, esimerkiksi taidetta, harrastuksia ja muita kulttuurille ominaisia piirteitä, minkä kautta oma luovuus saa virikkeitä. Tähän perustuisi joissakin tutkimuksissa saatu tieto siitä, että luovuus näkyy erityisesti niissä lapsissa ja henkilöissä, jotka ovat kotoa saaneet kulttuurisia virikkeitä, kuten tutustua erilaisiin taide- ja taitoilmiöihin, harrastuksiin ja muihin luovuutta ruokkiviin kulttuurisiin elementteihin (Heikkilä 1984, s. 108). Mielikuvitus ja kekseliäisyys sekä niiden käyttö ovat kuitenkin luovuuden ilmentymiä (Richards 2007, s. 25-26), joten itseilmaisun keinoina ne ovat vahvasti luovuutta ruokkivia tavoitteita.

*”Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen (L5): Tieto- ja viestintäteknologista osaamista kehitetään neljällä pääalueella...--... 3) Oppilaita opetetaan käyttämään tieto- ja viestintäteknologiaa tiedonhallinnassa sekä tutkivassa ja **luovassa** työskentelyssä.”* (Opetushallitus 2014, s. 21.)

*...”Kaikilla näillä alueilla tärkeätä on oppilaiden oma aktiivisuus ja mahdollisuus **luovuuteen** sekä itselle sopivien työskentelytapojen ja oppimispolkujen löytämiseen.”* (Opetushallitus 2014, s. 21.)

Uudessa opetussuunnitelmassa korostetaan tieto- ja viestintäteknologiaan liittyvää osaamista. Jälleen luovuus on osa työtapaa, jossa tarkoitus on teknologiaa hyödyntäen olla luova ja samalla toteuttaa kokonaisvaltaisesti omaa luovuutta itseilmaisussa. Luova työskentely esiintyy teknologian osaamisen laaja-alaisessa tavoitteessa yhdellä osa-alueella neljästä, mutta huomionarvoista on se, että luovuus nähdään tärkeänä oppilaan mahdollisuutena kaikilla tieto- ja viestintäteknologian osaamisen neljällä pääalueella, ei vain osana luovaa työskentelyä. Myös InnoSchool-hanke, jossa arkkitehtuuri, kasvatustiede, mediakasvatus ja liiketaloustiede yhteistuumin tutkivat koulun moniulotteisuutta tarkoituksena kehittää koulua,

pitävät luovuutta, leikkiä ja virtuaalisuutta koulun keskiössä ja tulevaisuuden koulupedagogiikan tärkeinä elementteinä. Teknologialla katsotaan olevan tulevaisuudessa entistä suurempi rooli oppimisen työtapana, jonka käyttömahdollisuutta leikillisyys ja luovuus taas ruokkivat. (Krokkfors, Kangas, Vitikka & Mylläri 2010, s. 71.)

Uusikylän luovuuden elementeistä teknologian osuus painottuu selvästi luovuuden prosessiin, toisaalta taas myös yksilöön (Uusikylä 2012). Tässä kontekstissa teknologia on se työtapana, jonka kautta oppilas rakentaa omaa oppimistaan.

*”Työelämätaidot ja yrittäjyys (L6): Oppilaita rohkaistaan suhtautumaan uusiin mahdollisuuksiin avoimesti ja toimimaan muutostilanteissa joustavasti ja **luovasti**.”* (Opetushallitus 2014, s. 22.)

Muuntautumiskyky nähdään luovan toiminnan toteuttamistapana. Tähän rohkaistaan nimenomaan työelämän ja yrittäjyyden kontekstissa, jossa mahdollisuuksia on monia. Luovuus linkittyy työelämän ja yrittäjyyden kontekstissa nimenomaan kykynä sopeutua ja toimia joustavasti.

Työelämän ja yrittäjyyden näkökulmasta luovuus on kuitenkin yleisesti nähty epäkannattavana, sillä yleisesti ajateltuna yrityksen tarpeet menevät yrityksessä ja työelämässä aina yksilön tarpeiden edelle (Piirto 2004, s. 28). Lisäksi työelämässä kilpailullisuus usein korostuu, mikä taas saattaa olla esteenä luovuudelle, aivan kuten koulumaailmassakin (Uusikylä 2005, s. 52). Yrityselämässä myös uusien ajatusten esittäminen saatetaan katsoa esimiesasemasta lähtien uhkaksi jos ei yrittäjyydelle niin esimies-asemassa olevan henkilön asemalle. Toisaalta yritysmaailmassa ja työelämässä varmasti vaaditaan ongelmanratkaisutaitoja ja muutoksiin sopeutumista, jolloin yksilö joutuu hyödyntämään omaa luovuuttaan muutoksia kohdatessa ja ongelmia ratkoessaan, aivan kuten koulumaailmassakin. (Raudsepp 1984, s. 100-102; Uusikylä 2005 s.47-48, 52-53.)

Avoimen ja joustavan asenteen voi liittää luovaan yksilöön. Luova yksilö kykenee pohtimaan erilaisia ratkaisuja mielikuvitusta hyödyntäen ja punnitsemaan niitä myös kriittisesti (Uusikylä 2005, s. 45-47).

”4.2. Toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavat periaatteet

*Vuorovaikutus ja monipuolinen työskentely: Oppiva yhteisö tunnistaa oppimisen ja tiedon rakentumisen moninaisuuden ja toimii joustavasti. Se rohkaisee kokeilemiseen ja antaa tilaa eri ikäkausille ja oppijoille tunnusomaiselle toiminnallisuudelle, **luovalle** työskentelylle, liikkumiselle, leikille ja elämyksille.”* (Opetushallitus 2014, s. 25.)

Luovuus on vahva osa koko koulun toimintakulttuuria. Taas luovuus on työtapana kiinnitetty kokeilemiseen ja ikäkaudelle tyypilliseen kehitykseen. Luovuus on osa monipuolista työskentelyä ja toisaalta vuorovaikutuksen osa, jonka kautta se rohkaisee luovaan työskentelyyn. Luovuus on osa tiedon ja oppimisen rakennuspalikoita. Luova henkilö saa koulussa usein kapinallisen roolin, sillä koulutyöskentely vaatii sääntöjä ja normeja joiden sisällä toimitaan, jolloin luovuuden toteuttamisen tila kapenee. Luovat oppilaat tyytyvät tällöin herkästi rooliinsa kurittomina oppilaina. Luovuus vaatii siten opettajalta paljon etenkin työskentelymuotoja ja toimintaympäristöä rakentaessaan, sillä tilaa on jätettävä lapsien halulle kokeilla ja keksiä avoimessa ja luottavassa ilmapiirissä. (Uusikylä 2012, s. 164.)

Näin toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavat periaatteet ja luovuus työtapana linkittyvät vahvasti Uusikylän luovuuden ympäristö-elementtiin. Koulu ympäristönä on yksi luovuuden kriittisimmistä tapahtumapaikoista, jossa tavoitteena ei tulisi olla valtavirtaan mukautuminen ja miellyttäminen vaan rohkea itsensä toteuttaminen ja luovuuden sallivan, itsetuntoa kehittävän toiminnan mahdollistaminen (Uusikylä 2012, s. 163-165).

”4.3. Oppimisympäristöt ja työtavat

*Oppimisympäristöt: Oppimisympäristöjen tulee tarjota mahdollisuuksia **luoviin** ratkaisuihin sekä asioiden tarkasteluun ja tutkimiseen eri näkökulmista.”* (Opetushallitus 2014, s. 27.)

Oppimisympäristön vaatimuksena on avoimuus, joka on selkeästi liitetty oppilaiden omatoimisuuteen ja itsensä toteuttamiseen, sillä työtapojen tulisi olla luovat ratkaisut sallivia. Lisäksi luovat ratkaisut on liitetty asioiden tarkastelun ja tutkimisen yhteyteen ja näkökulmien hakemiseen. Toisaalta tämä tukee ajatusta siitä, että luova ympäristö mahdollistaa useiden

asioiden tarkastelun työskentelyn edetessä. Luovalla henkilöllä on taipumusta odottaa ja etsiä ratkaisuvaihtoehtoja ennen kuin päätyy mihinkään ratkaisuun (Raudsepp 1984, s. 79). Siksi on hyvä, että jo lähtökohtaisesti ympäristö tarjoaa vaihtoehtoja tarkastella tai tutkia asioita eri näkökulmissa. Usein kuitenkin ihmiset tarttuvat helposti ensimmäiseen tarjolla olevaan ratkaisuun ja tekevät nopeita johtopäätöksiä, minkä jälkeen myös ratkaisuvaihtoehdon vaihtaminen on vaikeampaa, vaikka myöhemmin ilmaantuisikin parempia ja järkevämpiä ratkaisuja. Tästä syystä opettajalla on suuri rooli siinä, että hän opettaa oppilaita kärsivällisyyteen ja odottamiseen, kannustaa tutkimiseen ja malttamiseen, jolloin myös loppuratkaisun löytäminen luovien ongelmanratkaisumahdollisuuksien kautta onnistuu paremmin. (Raudsepp 1984, s. 79-80.)

Tätä ajatusta tukee myös Uusikylän luovuuden määritelmä ympäristön ja myös prosessin kannalta. Konteksti, jossa luovuus esiintyy, on nimenomaan luovan ratkaisun kanssa esiintyvä jäsenys, joka on kiinnitetty oppimisympäristöön, siis ympäristöön. Toisaalta koko oppimisprosessissa oletetaan, että prosessi on avoin omalle ajattelulle ja ratkaisulle, luovuuden käytölle. Uusikylän mukaan ympäristö, jossa luovuus pystyy toteutumaan, sallii jokaisen toteuttaa itseään vapaasti. Luovuudelle tulee antaa vapaus, joka tapahtuu itsenäisesti ja riippumattomuudessa, siis antaen mahdollisuuksia myös riskinottoon, kuitenkin oppimisen ilomistaen. Kun puhutaan luovasta prosessista, tärkeää ei ole se, mitä lopputuloksena syntyy, vaan se, mitä prosessin aikana on tapahtunut. Prosessi itsessään, kuten myös ongelmien löytäminen ja ratkaisujen etsiminen, on tärkeintä. (Uusikylä 2005 s. 47-50.)

*”Työtavat: Monipuoliset työtavat tuovat oppimiseen iloa ja onnistumisen kokemuksia sekä tukevat eri ikäkausille ominaista **luovaa** toimintaa. Motivaatiota vahvistavat myös työtavat, jotka tukevat itseohjautuvuutta ja ryhmään kuulumisen tunnetta. Draamatoiminta sekä muut taiteelliset ilmaisukeinot edistävät oppilaiden kasvua itsensä tunteviksi, itsetunnoltaan terveiksi ja **luoviksi ihmisiksi**”* (Opetushallitus 2014, s. 28-29.)

Työtavoilla haetaan ikäkausille ominaisia ja luontaisia tapoja toimia, joihin kuuluu ajatus luovasta toiminnasta ja luovaksi ihmiseksi kasvamisesta. Itsensä tunteminen ja näin identiteetin rakentuminen ja kasvaminen itsetietoisuuteen ovat osa työskentelyn tavoitteita. Luo-

vuus on vahvasti sidostettu itsetuntoon ja itseohjautuvuuteen, mutta lisäksi luovaksi ihmiseksi kasvamiseen liittyy työtavoissa myös taito- ja taidepuoli. Taito ja taide nähdään nimenaan niinä menetelminä, joiden kautta tähän luovaksi ihmiseksi kasvamiseen pyritään.

Luovalla toiminnalla on yhteys positiivisiin tunteisiin, ja positiiviset tunteet ohjaavat luovan prosessoinnin käyttöön. Tämän lisäksi positiiviset tunteet edistävät oppimista. Ilon tunne on tärkeä oppimisen edellytys, sillä sen avulla oppilas sitoutuu paremmin oppimisprosessiin, antaa oppijalle motivaatiota oppimiseen sekä se parantaa koko yhteisön toimintaa. Oppiminen tukee ilon kautta oppijan itsetuntoa ja itseohjautuvuutta. (Rantala 2006, s. 33-36, 39, 42.)

Jälleen työtapojen kautta luovaksi ihmiseksi kasvaminen liittyy Uusikylän luovuuden prosessin ja yksilön elementteihin. Työtapana luovan toiminnan tulee vastata kehitystasoa, siis jokaisen yksilön tulee kokea tarpeeksi, mutta ei liikaa, haastetta edetäkseen luovassa prosessissa. Joka tapauksessa opettajan asema korostuu jälleen, sillä on paljon opettajasta kiinni, miten luokassa toimitaan, kannustetaanko luovuuteen, ja toisaalta taas opettajan tulee antaa oppilaiden kehittää omia luovuuden taitoja. (Uusikylä 2005, s. 48, 52.) Draamatoiminta ja muut taiteelliset keinot menevät Uusikylän luovuuden prosessin määritelmään keinona toteuttaa luovuutta, ja sitä kautta yhteys yksilöön ja yksilön kehittymiseen on myös selitettävissä.

*”Tutkiva ja ongelmalähtöinen työskentely, leikki, **mielikuvituksen** käyttö ja taiteellinen toiminta edistävät käsitteellistä ja menetelmällistä osaamista, kriittistä ja **luovaa** ajattelua sekä taitoa soveltaa osaamista.”* (Opetushallitus 2014, s. 29.)

Tutkiva ja ongelmalähtöinen oppiminen ovat työtapoja, joita opetussuunnitelmassa painotetaan. Tässä yhteydessä mielikuvituksen käytöllä nähdään positiivinen vaikutus luovaan ajatteluun: mielikuvitus ajatellaan luovan ajattelun osaksi ja konteksti antaa ymmärtää, että mielikuvituksen kautta rakentuu luovan ajattelun taito, jolla on yhteys myös osaamiseen.

Leikki on oppimisessa tärkeä eheyttävä tekijä, joka motivoi ja antaa lapsen liikkua lapselle luontaisella kehityksen alueella. Leikin kautta lapsen tiedot ja taidot karttuvat samalla, kun itsetunto kehittyy. Lisäksi leikki antaa mahdollisuuden luovuuden ja mielikuvituksen käyttöön kehittämällä metaforista ja assosiatiivista ajattelua. (Piironen 2004, s. 316.)

Uusikylän mukaan ajattelu on yksi osa luovuutta ja on täysin yksilöllistä, millaiseen ajatteluun kukin yksilö kykenee. Luova yksilö osaa heittäytyä mielikuvituksen vietäväksi ja toisaalta ajatella mielikuvituksen tuotetta punniten. (Uusikylä 2005, s. 45-47.) Siten luovuus ja mielikuvitus ovat kontekstissa luovuuden yksilön elementtiin sidoksissa.

*”Monipuolinen ja tarkoituksenmukainen tieto- ja viestintäteknologian käyttö lisää oppilaiden mahdollisuuksia kehittää työskentelyään ja verkostoitumistaitojaan. Siten valmiudet tiedon omatoimiseen, vuorovaikutteiseen ja kriittiseen hankintaan, käsittelyyn ja **luovaan** tuottamiseen karttuvat.”* (Opetushallitus 2014, s. 29.)

Tieto- ja viestintäteknologiaa hyödynnetään luovan tuottamisen menetelmänä. Tarkoituksena on lisätä teknologian kautta verkostoitumista ja sitä kautta oppia tiedon tulkitsemiseen ja hankintaan, jonka seurauksena myös oma ja luova tiedon tuottaminen kehittyy.

Luova tuottaminen on tavoitteena tieto- ja viestintäteknologian käytön seurauksena. Tieto- ja viestintäteknologian keinoin tähdätään siis tulokseen, jonka oletetaan olevan luovan tuottamisen tulosta. Näin luovuuden tulisi näkyä itse produktissa eli koko prosessin lopputuloksessa. Uusikylän mukaan produkti ja sen sisältämän luovuuden määrä on kuitenkin vaikea arvioida käsitteen määrittelyn epätarkkuuden vuoksi. (Uusikylä 2012, s. 139).

”4.4. Opetuksen eheyttäminen ja monialaiset oppimiskokonaisuudet

*Oppimiskokonaisuuksien tarkoituksena on käsitellä toiminnallisesti oppilaiden kokemusmaailmaan kuuluvia ja sitä avartavia asioita, jolloin tavoitteena on...--... antaa tilaa älylliselle uteliaisuudelle, elämyksille ja **luovuudelle** sekä haastaa monenlaisiin vuorovaikutus- ja kielenkäyttötilanteisiin”* (Opetushallitus 2014, s. 30-31.)

Opetuksessa tarkoitus on tuoda oppiminen lähelle lasta itseään ja nimenomaan toiminnallisuuden kautta käsitellä aiheita, jotka ovat lapsille sillä hetkellä tärkeitä. Tällöin lapsen rooli

on olla lähtökohtana opetukselle ja vastaisuudessa opetuksen tulee toteuttaa niitä vaatimuksia, joita lapsi asettaa opetukselle kehitystasonsa mukaisesti. Opetuksen tulee tarjota elämyksiä ja luovan toiminnan mahdollisuus edelleen myös vuorovaikutukseen kannustaen.

Koulun katsotaan olevan myönteiseen sosialisatioon tähtäävä laitos, jossa oppilas oppii erilaisia vuorovaikutustaitoja tutkimalla ja kokeilemalla oman tunne-elämän kehittymisen kautta. Koulussa tämä sosiaalisten taitojen kehittäminen tapahtuu vuorovaikutuksessa oppilaan ja opettajan välillä ja tavoitteena on positiivinen käytös. Tällöin sosiokognitiiviset taidot, eli vuorovaikutuksesta tehtävät havainnot ja päätelmät sekä tulkinnot kehittyvät, mikä kuuluu osaksi sosiokonstruktiivista oppimiskäsitystä, jonka tavoitteena on tavoitella niitä sosiaalisia taitoja, jotka ovat hyödyllisiä yhteisössä. (Kauppila 2005, s. 142-143.) Sosiokonstruktiivisen näkemyksen kautta katsottuna luovuus näyttäytyy kontekstissa myös tiedon rakentumisesta suhteellisesti ympäristössä, jossa havainnot liittyvät vahvasti kulttuuriin ja ovat havaintoja, joita ei voi kuvata ilman kulttuurista ja kielellistä kommunikaatiota (Kauppila 2007, s. 115).

Luovuuden tila liittyy vahvasti tässä kontekstissa oppimisympäristöön ja näin ympäristön elementtiin. Ympäristönä on koulu, jonka tulisi tukea luovuutta. Usein koulu ympäristönä saattaa kuitenkin olla esteenä luovuudelle asettaen tiukkoja rajoja, jolloin luovuuden käyttö väkisinkin hankaloituu. Koulu pakottaa sopeutumaan niihin raameihin, joita se oppilaille asettaa opetuksen liiallisen suunnittelun vuoksi. (Uusikylä 1994, s. 16-18.) Luovuudelle soveltuvan ympäristön tulisi kuitenkin mahdollistaa samaistumisenkohteita ja tarjota sellaisia luovan työn malleja, joissa lapsi kykenee ottamaan vastuuta ja tekemään omia ratkaisujaan (Uusikylä 1999, s. 70-71).

”5. Oppimista ja hyvinvointia edistävä koulutyön järjestäminen

Koulun kerhotoiminta:

*Tavoitteena on lisätä harrastuneisuutta sekä tuottaa yhdessä tekemisen, osaamisen, onnistumisen ja ilon kokemuksia. Kerhotoiminnassa oppilaat saavat tilaisuuksia koulussa opitun soveltamiseen, **luovaan** toimintaan ja monimuotoiseen vuorovaikutukseen aikuisten ja toisten oppilaiden kanssa.”* (Opetushallitus 2014, s. 41.)

Myös koulun oheistoiminnassa on otettu huomioon koulussa opittuja taitoja ja luovan toiminnan mahdollisuus. Tällöin tavoitteena on soveltaa niitä oppeja ja sitä luovaa toimintaa,

johon koulussakin panostetaan. Toisinsanottuna koulun kerhotoiminnassa syvennyttään niihin koulussa opittuihin toimintatapoihin, joissa on tavoitteena onnistumisen ja ilon tunte-mukset.

Luova toiminta kerhotoiminnassa toisintaa jo koulussa opittuja työtapoja. Toiminta on siten osa Uusikylän (2012) määrittelemää luovaa prosessia, jossa jälleen kuitenkin myös vuoro-vaikutus toisten kanssa sisältyy kontekstiin. Luovan prosessin merkityksestä yhteiskunnassa ja näin myös sosiaalisesti on kiinnostanut useita tutkijoita, sillä ajatellaan, että luovan pro-sessin seurauksena syntynyt produkti koskettaa myös muita ihmisiä (Uusikylä 1994, s. 98-99).

5.2 Vuosiluokat 1-2

Vuosiluokkien 1-2 yleisissä tavoitteissa luovuus ja mielikuvitus esiintyvät lähes samoissa konteksteissa kuin opetussuunnitelman yleisissä tavoitteissa, siis työ- ja toimintatavoissa. Huomion arvoista on kuitenkin se, että alkuopetuksen yleisissä tavoitteissa mielikuvitus esiintyy käsitteenä paljon useammin kuin luovuus. Mielikuvitus on liitetty usein tarinalli-suuteen jo yleisissä tavoitteissa, mikä toisaalta tukee ajatusta siitä, että alkuopetuksessa tue-taan lapsen kielellistä kehitystä.

”13.1 Siirtymä esiopetuksesta perusopetukseen sekä vuosiluokkien 1-2 tehtävä

*Vuosiluokat 1-2: Koululaiseksi kasvaminen: Työtavoissa korostuvat havainnollisuus ja toi-minnallisuus, leikki ja pelillisyyys sekä **mielikuvitus** ja tarinallisuus.”* (Opetushallitus 2014, s. 101.)

Vuosiluokilla 1-2 ja erityisesti siirryttäessä esiopetuksesta alkuopetukseen korostuu erilaisen toiminnallisuuden ja leikin rooli, jossa oppilas pääsee hyödyntämään niin mielikuvitustaan kuin tarinallisuuttaan. Tämän katsotaan olevan osa koululaiseksi kasvamista, mikä voidaan ajatella lapsen kehitykselle luontaiseksi tavaksi lähestyä koulumaailmaa. Mielikuvitus ko-rostuu siten työtapana.

Mielikuvituksen avulla koululaiseksi kasvamisen tehtävänä on kehittää luovaa toimintaa. Työtapoina leikki ja pelillisuus, mutta myös tarinallisuus, ovat osa luovuutta aktivoivia toiminnan muotoja, joiden kautta lapsen on helppo toteuttaa itseään kehitystään vastaavalla tasolla (Krokfors, Kangas, Vitikka & Mylläri 2010, s. 71-73).

”13.2 Laaja-alainen osaaminen vuosiluokilla 1-2

*Ajattelu ja oppimaan oppiminen (L1): Työskentelyn lähtökohtana ovat oppilaiden omat kokemukset, havainnot ja kysymykset. Ihmettelylle, oivaltamiselle, uuden löytämiselle ja keksimiselle, **mielikuvitukselle** sekä oppimisen ilolle on tilaa.”* (Opetushallitus 2014, s. 101.)

Mielikuvituksen rooli 1-2 -luokilla saa jatkoa laaja-alaisissa tavoitteissa ja nimenomaan ajattelun ja oppimaan oppimisen kohdassa. Mielikuvituksen käyttö on osa kokonaisvaltaista oppimista, jossa lähdetään tavoittelemaan oppimista oivaltamisen ja oman kokemusmaailman kautta sekä keksimistä ja mielikuvitusta käyttäen, kuitenkin oppimisen ilo huomioiden.

Ihmettely, oivaltaminen, keksiminen ja mielikuvitus ovat vahvasti luovuuteen ja sen prosessille ominaisia piirteitä. Luovuus on nimenomaan ihmettelyä ja oivaltamista, myös uuden keksimistä, mutta ehdottomasti paljon mielikuvituksen käyttöä. (Uusikylä & Piirto 1999, s. 21-22, 50-51.) Työskentelyn lähtökohtana metodit ovat tärkeitä prosessin kannalta, eikä konteksti painota niinkään lopputuloksen laatua, ainoastaan oppimisen ilon merkitystä. Tämä sopii myös luovan prosessin elementtiin, jossa prosessi on itse lopputulosta tärkeämpää, sillä ajatellaan, että ongelmien löytäminen ja niiden työstäminen on tärkeämpää kuin itse ratkaisun löytäminen (Uusikylä 2012, s. 120.).

*”Monipuolinen liikkuminen ja motoriset harjoitukset tukevat ajattelun kehittymistä ja oppimista. Muistin, **mielikuvituksen** sekä eettisen ja esteettisen ajattelun kehittymistä tuetaan satujen ja tarinoiden, pelien, lorujen, laulujen ja leikkien, taiteen eri muotojen sekä monipuolisen vuorovaikutuksen avulla.”* (Opetushallitus 2014, s. 101.)

Mielikuvituksen käyttö liitetään tiukasti tarinan kerrontaan, loruihin ja satuihin, joiden kautta mielikuvituksen katsotaan kehittyvän. Tarinat, sadut ja lorut nähdään keinona kartuttaa mielikuvitusta. Mielikuvitus on liitetty muistamisen yhteyteen ja ajattelun kehittymiseen, sekä näiden kautta vahvasti myös oppimiseen. Itse oppiminen taas voi olla hyvinkin luova prosessi, sillä oppimisessa ihminen käyttää hyödyksi ajattelua, ymmärrystä ja kokemusta, jossa mielikuvien ja mielikuvituksen kautta tehdään hyvien kokemusten avulla muistijälkiä, eli opitaan uutta. (Lindh 1998, s. 64, 71.) Ajattelun katsotaan olevan osa muistamista ja toisaalta taas muistamisen osa ajattelua (Vakkuri 1998, s. 76). Leikki on vahva ja lapselle ominainen keino toteuttaa itseään ja harjoittaa ajattelua. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, s. 136.)

Leikki ylipäänsä tukee luovuuden kehitystä ja siten oppimista sen tietojen ja taitojen hankkimiseen motivoivan vapaan ilmapiirin vuoksi (Lindh 1998, s. 72). Leikin kautta lapsi kuvittelee, keksii uutta ja muuntelee todellisuuttaan, toisin sanoen kehittää omaa älyllistä toimintaansa (Piironen 2004, s. 80-81).

Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2): ”Mielikuvitus, kekseliäisyys ja ilmaisutaidot kehittyvät muun muassa leikkien, seikkailujen, musiikin, draaman, saduttamisen, mediaesitysten, kuvallisen ja käsityöllisen ilmaisun sekä rakentelun ja muiden käden töiden keinoin.” (Opetushallitus 2014, s. 102.)

Mielikuvitus on myös 1-2-luokilla laaja-alaisten tavoitteiden keskeinen tavoittelun kohde osana kulttuurista osaamista, ilmaisua ja vuorovaikutusta. Mielikuvitus rinnastetaan jälleen vahvasti leikin ja erilaisten ilmaisumuotojen yhtälöön kekseliäisyyden kanssa. Nämä ominaisuudet ovat ominaisia leikin muotoja (Sinkkonen 2004, s. 69-74). Erityisesti pienen lapsen leikki toteutuu pääsääntöisesti mielikuvitusta käyttäen, jonka avulla lapsi pyrkii muuntamaan todellisuutta omaan maailmaansa oman kehityskyvyn mukaiseksi (Piironen 2004, s. 80-81).

5.3 Oppiaineet vuosiluokilla 1-2

Oppiaineissa vuosiluokilla 1-2 korostuu äidinkielen ja taito- ja taideaineiden osuus luovuuden ja mielikuvituksen kontekstissa. Luovuuden ja mielikuvituksen rooli erityisesti osana tarinallisuutta ja leikkiä korostuu samoin kuin alkuopetuksen yleisissä tavoitteissa. Toisaalta

luovuus ja mielikuvitus on yhdistetty ajatteluun ja työ- ja toimintatapoihin, mutta myös ympäristöön.

”13.4.1. Äidinkieli ja kirjallisuus

*Oppiaineen tehtävä: Oppilaiden arjen kieli- ja tekstitaitoja laajennetaan niin, että he saavat valmiuksia havaintojen ja ilmiöiden käsitteellistämiseen, ajattelunsa kielentämiseen ja **luovuutensa** kehittämiseen.”* (Opetushallitus 2014, s. 106.)

Äidinkielessä oppiaineen eräänä tehtävänä nähdään luovuus ja sen kehittäminen kieli- ja tekstitaitoja kehittämällä. Tämän tarkoituksena on ajattelun ja ilmiöiden kielentämisen kautta tukea tätä luovaa kehittymistä.

Kielellinen kehitys tukee lapsen psyykkistä kehitystä ja itsesääätelyä. Lapsi siis oppii oma-toimisuuteen, jonka kautta hän oppii ja motivoituu uusiin asioihin. Ajattelun kehittyessä alakoululaisella myös looginen ajattelukyky kehittyy sekä lapsi osaa käyttää entistä enemmän logiikkaa ja päättelykykyään. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, s. 139–142.) Ongelmanratkaisutaidoilla ja päättelykyvyllä on havaittu olevan positiivinen yhteys luovuuteen (Beetlestone 1998, s. 3, 8). Siten on myös selitettävissä, miten kielitaitojen laajentaminen tukee luovuuden kehittymistä ja miksi luovuus on liitetty äidinkielen ja kirjallisuuden kontekstissa oppiaineen tehtäväksi.

Äidinkielessä luovuuden kehittäminen on siis yksi oppiaineen tehtävistä. Luovuuden kehittäminen on sidottu arjen kieli- ja tekstitaitojen kehittämiseen, mikä siis tukee yksilön omaa luovuuden kehittymistä. Yksilö kehittyy kielellisyyttä laajentaen myös luovaksi henkilöksi. Tällöin kyseessä on luovuuden elementeistä yksilö ja persoonan kehitys (Uusikylä 1994, 2005, 2012).

*”Opetus perustuu laajaan tekstikäsitteeseen. Keskeisiä ovat monimuotoisten tekstien tulkitsemisen ja tuottamisen sekä tiedon hankinnan ja jakamisen taidot. Ikäkaudelle ja kielitaidolle soveltuva kirjallisuus vahvistaa **luovuuden** ja **mielikuvituksen** monipuolista kehittymistä ja laajentaa oppilaiden käsitystä oman kielellisen ilmaisunsa mahdollisuuksista.”* (Opetushallitus 2014, s. 106.)

Luovuus ja mielikuvitus nähdään osana kielen ilmaisussa ja muodoissa. Toisin sanoen kehitystasoa vastaava kirjallisuus ja sen lukeminen näkyy oletettavasti positiivisesti kielellisessä kehityksessä. Tätä ajatusta tukee myös edellä mainittu kehityspsykologinen näkökulma, jonka mukaan kielellinen kehitys tukee lapsen omaa ajattelukyvyn kehittymistä ja toisaalta tarjoaa mahdollisuuden itseä kiinnostavien asioiden tutkimiseen ja mielipiteiden muodostamiseen (Kronqvist & Pulkkinen 2007, s. 139-140). Jälleen konteksti liittyy mielikuvituksen ja luovuuden toisiinsa, mikä on seurausta kirjallisuuden sekä tekstikäsitysten laajentumisesta. Lukiessa ja kirjoittaessa oppilas pystyy uppoutumaan tekstin lukemiseen tai tuottamiseen siten, että ajatuksissa on mahdollista tuottaa tekstin mukana mielikuvia ja mielikuvituksen avulla syntyviä kuvia. Tämä vaatii kuitenkin keskittymiskykyä sekä aistien monipuolista käyttöä, joka kuitenkin voi osoittautua oppilaalle äärimmäisen palkitsevaksi ja mielihyvää tuottavaksi prosessiksi. (Lindh 1998, s. 77-78.)

Luovuuden näkökulmasta tekstikäsitteen laajuus ja oman kielellisyyden kehittyminen tukee nimenomaan yksilön ja persoonallisuuden kehittymistä. Luova henkilö on usein tietoinen ulkoisesta ja sisäisestä maailmasta (Uusikylä 2012, s. 93), jolloin tekstikäsitteen laajentuminen ruokkii mahdollisuuksia käsitellä näitä maailmoja. Yksilöllä tämä tekstikäsitteen laajentuminen liittyy yksilön prosessointityyliin, siis nimenomaan kykyyn jäsentää ajattelua (Uusikylä 1994, s. 85).

*”Kirjallisuuden opetuksen tehtävänä on lukemiseen innostaminen, elämysten saaminen ja jakaminen, kulttuurintuntemuksen syventäminen, eettisen kasvun tukeminen sekä oppilaiden kielen ja **mielikuvituksen** rikastaminen.”* (Opetushallitus 2014, s. 106.)

*”Suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän opetuksen tavoitteet vuosiluokilla 1–2: -taulukko: T2 opastaa oppilasta kehittämään kieltään ja **mielikuvitustaan** sekä vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojaan tarjoamalla mahdollisuuksia osallistua erilaisiin ryhmäviestintätilanteisiin ja tutustua niiden käytänteisiin.”* (Opetushallitus 2014, s. 109.)

Kirjallisuutta opettamalla haetaan mielikuvituksen rikastamisen lisäksi myös elämyksiä ja kulttuurintuntemusta sekä eettisen kasvun tukemista. Kirjallisuuden katsotaan siten liittyvän vahvasti mielikuvitukseen.

Mielikuvituksen kehittäminen nähdään myös osana vuorovaikutustilanteita. Ryhmäviestintätilanteisiin osallistumalla oppilaan katsotaan pystyvän harjoittamaan sekä kieltä, mielikuvitustaitoaan että vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojaan. Se, miten ryhmätilanteet edistävät mielikuvituksen kehittymistä, jää jälleen tavoitteen ulkopuolelle. Mielikuvitusta kehittääkseen on luotava tilanteita, joissa mielikuvitusta on mahdollista hyödyntää turvallisessa ympäristössä. Kun mielikuvitus kehittyy, pystytään pikkuhiljaa arvostamaan myös muiden ihmisten mielikuvituksen kautta syntyneitä ajatuksia. (Way, 1967, s. 54-55.)

Mielikuvitus on iso osa kokonaista oppimisprosessia, sillä kaikki oppiminen on jollain tasolla mielikuvien tuottamista ja mielikuvituksen käyttöä. Kieli on ilmaisumuotona vahva ajatusten siirtämisen keino, sillä puhe ja toisaalta myös kirjoitettu kieli tuottavat jokaisessa mielikuvien kautta näkymän tietoisuuteen ja sieltä edelleen muistiin. (Lindh 1998, s. 74-75.) Tästä syystä kielellinen kehitys on mielikuvitusta vahvistava ja luovaa ajattelua tehostava tärkeä ominaisuus.

”S3 Tekstien tuottaminen: *Harjoitellaan tuottamaan tekstejä, käyttämään **mielikuvitusta**, kertomaan tarinoita ja mielipiteitä sekä kuvaamaan omia kokemuksia, havaintoja ja ajatuksia puhumalla, kirjoittamalla ja kuvien avulla yksin ja yhdessä.*” (Opetushallitus 2014, s. 110.)

Äidinkielessä sisältöihin kuuluu tekstin tuottaminen. Tekstin tuottamisen kautta mielikuvitusta ja sen käyttämistä harjoitellaan sekä puhumalla, kirjoittamalla että piirtämällä. Jälleen mielikuvitus ja mielipiteet, eli oma ajattelu, pyritään pukemaan kielelliseen asuun, mutta myös ensimmäistä kertaa se liitetään visuaaliseen muotoon. Äidinkielen kohdalla ensimmäistä kertaa tekstin tuottamisen sisällönalueella mielikuvitus nähdään myös muuna aistihavaintona kuin ajattelun ja kielellisyyden tuotoksena.

Kun lapsi tulee kouluun, on selvää, että kielellinen tietoisuus ottaa ison askeleen kehityksessä opittaessa lukemaan ja kirjoittamaan. Lapsi oppii siis yhdistelemään niin näkö- kuin kuulohavaintoja kirjaimiksi ja sitä kautta tuottamaan itse tekstiä ja jäsentämään esimerkiksi omaa ajatteluaan kirjoittaen. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, s. 139.) Ajattelun tukemisessa mielikuvitus on tärkeä ja myös luovuutta ruokkiva taito, jota taas pelit ja leikit tukevat yh-

dessä ryhmässä toimiessa (Kronqvist & Pulkkinen 2007, s. 136-137). Mielikuvat ja mielikuvitus ovat tärkeitä sanavaraston ja muun muassa empatiakyvyn ja sosiaalisten taitojen positiivisessa kehityksessä (Lindh, s. 112).

”13.4.4. Matematiikka

*Oppiaineen tehtävä: Matematiikan opetuksen tehtävänä on kehittää oppilaiden loogista, täsmällistä ja **luovaa** matemaattista ajattelua.”* (Opetushallitus 2014, s. 134.)

Luovuus ei välttämättä ole kokonaisvaltaista, vaan se voi näkyä esimerkiksi jollakin tietyllä alalla (Uusikylä 2012 s. 47-48, 52, Uusikylä 1994 s. 85). Matematiikassa luovuus näkyy erityisen vahvasti luovan matemaattisen ajattelun yhteydessä. Luovan ajattelun kehittäminen nähdään matematiikan tehtävänä. Luovuus liittyy siten matematiikassa vahvasti edelleen oppimaan oppimiseen, ajattelukyvyn kehittymiseen ja yleisen logiikan ja päättelykyvyn kehittämiseen.

Jälleen luovuus elementtinä liittyy vahvasti yksilöön ja persoonallisuuteen ajattelukyvyn, logiikan ja päättelykyvyn kehittämisen muodossa. Uusikylän mukaan luova yksilö kykenee toimimaan itsenäisesti oman logiikan ja päättelykyvyn mukaan. Nämä ovat luovan yksilön kognitiivisia piirteitä, jotka ovat matemaattisessa ajattelussa myös tärkeitä piirteitä. (Uusikylä 1994, s. 85.)

*”Ohjaus, eriyttäminen ja tuki matematiikassa vuosiluokilla 1-2: Taitaville oppilaille tarjotaan mahdollisuus syventää vuosiluokkien 1-2 sisältöjen ymmärtämistä. Sisältöalueita voivat olla esimerkiksi luonnollisten lukujen ominaisuudet, erilaiset lukujonot, geometria, **luova** ongelmanratkaisu ja vaativammat peruslaskutoimitusten sovellukset.”* (Opetushallitus 2014, s. 136.)

Matematiikan eriyttämisessä luova ongelmanratkaisutaito esiintyy sisältöalueen esimerkkinä osana taitojen syventämisen mahdollisuutta nimenomaan taitavien lasten kohdalla. Toki tähän perustelu voi olla luovuuden yhteyden näkemisenä lahjakkuuden osa-alueena, mikä näkyy erityisen selkeästi tässä matematiikan eriyttämisen kohdassa. Olisi kuitenkin muistettava, että luovuus ei ole vain lahjakkaiden ominaisuus, vaan luovuutta on kaikilla. Kaikilla

luovuus on myös yhtäläillä kehitettävissä oleva ominaisuus tai piirre, jolloin se kuuluu yhtäläillä kaikille kehitettäväksi osa-alueeksi. (Uusikylä & Piirto 1999, s. 13, 20.)

Konteksti sitoo matematiikan luovan ongelmanratkaisun nimenomaan taitavan oppilaan kohdalle. Näin siis yksilö korostuu erityisen vahvasti tässä luovuuden ilmentymässä, ongelmanratkaisukyvyssä, joka usein nähdään myös luovan yksilön piirteenä (Ruth 1984a, s. 17). Toki luova ongelmanratkaisu on vain sisältöesimerkki tässä tapauksessa, mutta se asettuu silti tiukasti Uusikylän (2012) määrittelemän luovan yksilön elementtiin tarkoituksena syventää yksilön kykyä ongelmanratkaisuun, sillä kontekstiin ei liity vuorovaikutusta. Ohjaus, eriyttäminen ja tuki tähtäävät siten lahjakkaiden oppilaiden yksilölliseen tukemiseen. Ongelmanratkaisutaidot ovat yksi kognitiivisen ajattelun (Salovaara 2004) ja näin myös maattisen ajattelun tärkeä osa-alue.

”13.4.6 Uskonto

*Uskonnon oppimisympäristöihin ja työtapoihin liittyvät tavoitteet vuosiluokilla 1-2: Opetuksessa keskeistä on oppilaslähtöisyys ja oppilaan oman kokemusmaailman kunnioittaminen etenkin eettisiä kysymyksiä tarkasteltaessa. **Luovat**, toiminnalliset ja elämykselliset menetelmät, projektit ja keskustelut tukevat oppilasta kokonaisvaltaisena, kaikkia aistejaan oppimisessa hyödyntävänä vuorovaikutustaitoisena ja aktiivisena oppijana”* (Opetushallitus 2014, s. 143.)

Uskonnon kohdalla luovuus esiintyy samankaltaisena tavoitteena kuten opetussuunnitelman yleisissä osissa. Luovuus on osa toiminnan muotoja, työtapoja, joilla tavoitellaan monipuolista ja kokonaisvaltaista oppimista erilaisista oppilaiden omista lähtökohdista ja kehityksen tasosta lähtien. Tässä kontekstissa korostuu nimenomaan luova työskentelyn menetelmä, jossa aistikkuus ja oppilaan oma aktiivisuus korostuvat.

Luovat menetelmät siis tukevat vuorovaikutuksellisen ja aktiivisen oppilaan roolia. Toisaalta asia olisi kenties enemmänkin toisinpäin: Vuorovaikutuksen kautta ryhmän tuki, luottamus ja rohkeisuus saavat oppilaat uskaltamaan käyttää omaa luovuutta (Piirto 2004, s. 48, 423-424). Luovat ja monipuoliset työtavat kuitenkin mahdollistavat sen, että jokainen erilainen yksilö voi löytää kiinnostavia elementtejä, jolloin myös yksilö oppii ja pääsee kehittymään kokonaisvaltaisesti (Toom & Pyhältö 2013, s. 82). Yleinen käsitys oppimisympäristöstä kuitenkin

on, että kokonaisvaltainen oppimisympäristö rakentuu vuorovaikutuksen, tavoitteiden ja sisältöjen, toimijoiden ja menetelmien vaikutuksessa eri ympäristöjen vuorovaikutuksessa (Staffans, Hyvärinen, Kangas & Turkko 2010, s. 108-109).

Uusikylän (2012) mukaisesti uskonnon oppimisympäristöihin ja työtapoihin liittyvässä kontekstissa luovuus näkyy luovana menetelmänä, jotka tukevat prosessia, jossa tarkoitus on yksilön kehittyminen. Siispä sekä yksilö että prosessi ovat tässä kontekstissa näkyvät luovuuden elementit.

”13.4.7 Elämäkatsomustieto

*Oppiaineen tehtävä: Elämäkatsomustiedossa ihmiset ymmärretään kulttuuriaan uusintavina ja **luovina** toimijoina, jotka kokevat ja tuottavat merkityksiä keskinäisessä toiminnassaan ja kanssakäymisissä ympäröivän maailman kanssa.”* (Opetushallitus 2014, s. 146.)

Elämäkatsomustiedossa luovuus nähdään osana ihmisen toimijuutta, jolloin ihmisen merkitys korostuu luovana toimijana maailmansa rakentajana ja oman ympäristönsä ja sen käsitysten luoja. Kontekstiin on sidottu vuorovaikutus ympäröivän maailman kanssa, mikä ei tarkoita vain luovana toimijana ihmissuhteiden vuorovaikutuksellisuutta, vaan kaikkea sitä, mitä olemassaolossa on ja ihminen kokee olevan ympärillä, niin kulttuuri kuin materia sekä muut ihmiset. Ihminen siten rakentaa omaa olemassaoloaan luovuutensa avulla merkityksiä muodostaen ja maailmaansa rakentaen. Oppiaineen tehtävällä on mielestäni vahva lapsilähtöinen ja konstruktivistinen luonne, jossa luovuus nähdään rakentavana elementtinä.

Maailman ja ympäristön tutkimisen leikinomaisesti ja kokeilunhaluisesti voidaan ajatella olevan yksi luovuuden lähtökohdista (Kroksfors, Kangas, Vitikka & Mylläri 2010, s. 71). Tässä kontekstissa yksilöt toimivat jälleen sosiaalisessa kontekstissa sekä keskenään että ympäristön kanssa. Tällainen oppiminen tukee kasvamista sosialisointijäseneksi. Opetuksen tavoitteena on siten tuoda esille niitä taitoja, jotka tukevat oman ihmisyyhteyden rakentamista, eli sosiokognitiivisia rakenteita (Kauppila 2005, s. 142-143).

Luova toimija on vahvasti yksilöön ja persoonaan viittaava elementti (Uusikylä 1994). Yksilö on toimija, jonka oletetaan olevan luova, mutta samalla vuorovaikutuksen kautta luo

sekä yksilöllisiä että yhteisiä näkemyksiä. Luovalla toimijalla oletetaan olevan omaperäisiä kykyjä, sekä ilmaisukykyä että mielikuvitusta (Uusikylä 1994, s. 85-87). Näiden piirteiden avulla voidaan olettaa, että elämäncatsomustieto sallii näkemysten esittämisen ja ruokkii luovien piirteiden käyttöön, joiden kautta kenties on mahdollista saavuttaa elämäncatsomustiedon tavoitteet oppiaineena.

”13.4.8 Musiikki

Oppiaineen tehtävä: Oppilaiden ajattelua ja oivalluskykyä kehitetään tarjoamalla säännöllisesti mahdollisuuksia äänen ja musiikin parissa toimimiseen, säveltämiseen sekä muuhun luovaan tuottamiseen.” (Opetushallitus 2014, s. 149.)

Musiikissa oppiaineen tehtävä on ajattelun lisääminen, joka tapahtuu erilaisten toimintamuotojen kautta. Kontekstiin on sidottu luova tuottaminen yhtenä menetelmänä tähän tavoitteeseen pääsemisessä. Kontekstissa on vahva taiteellinen tausta, sillä muu luova tuottaminen esiintyy yhdessä muiden musiikillisten menetelmien kanssa. Luovuus on kuitenkin taito- ja taideaineisiin yhdistetty vahva piirre (Uusikylä 2012, s. 103), jolloin sitä on hyvä korostaa musiikin oppiaineen tehtävässä, vaikka se toki on tärkeää myös muissa oppiaineissa ja koko arjessa (Uusikylä 2012, s. 167).

Luovan tuottamisen voi ajatella sitoutuvan sekä prosessiin että produktiin. Prosessissa toimitaan luovasti, mutta samalla tarkoitus on saada tuotettua jotakin, eli aikaansaada produkti. Luova prosessi on siten tarkoituksenmukaisesti tuotettua toimintaa (Uusikylä 1994, s. 99). Produktin tarkoituksena on tuottaa prosessinomaisesti jotakin erilaista ja uutta (Uusikylä 1994, s. 100-101), siis luovuuden tuote (Uusikylä 2012, s. 141). Tällä taas tähdätään oppilaiden ajattelun ja oivalluskyvyn kehittämiseen (Uusikylä 1994, s. 98-99), mikä toisaalta on luovalle prosessille tunnusomaista prosessin ollessa aina luonteeltaan ainutlaatuista (Uusikylä 2012, s. 141). Huomioitavaa kuitenkin on, että luovuuden produkti voi olla jotain muuta kuin konkreettista, jolloin luovuus voi näkyä esimerkiksi ideoissa tai ajattelussa, myös henkilösuhteissa (Uusikylä 2012, s. 142).

*”Oppilaiden **luovaa** musiikillista ajattelua sekä esteettistä ja musiikillista ymmärrystä edistetään luomalla tilanteita, joissa oppilaat voivat suunnitella ja toteuttaa erilaisia äänikokonaisuuksia sekä käyttää **mielikuvitustaan** ja kekseliäisyyttään yksin tai yhdessä muiden kanssa.”* (Opetushallitus 2014, s. 149.)

Luovaa musiikillista ajattelua on tarkoitus edistää tilanteilla, joissa oppilaat pääsevät hyödyntämään mielikuvitusta ja kekseliäisyyttä toiminnan prosessissa. Luovuus liitetään musiikissa vahvasti mielikuvitukseen, kekseliäisyyteen sekä oivalluskykyyn, mitkä myös nähdään luovuuden ilmentyminä. Tarkoitus on musiikissa monipuolisen toiminnan kautta tavoitella sekä yksin että yhdessä toimien ajattelua sekä ymmärrystä musiikin oppiaineen luonnetta kohtaan.

Taito- ja taideaineiden arvoa ei pidä laiminlyödä kouluissa, sillä ne edistävät luovuutta ja mielikuvitusta (Uusikylä 2006, s. 5). Luovuutta on kuitenkin meissä jokaisessa, jolloin sen esille pääsyä on myös hyvä tukea. Taide- ja taitoaineiden kautta luovuuden ruokkiminen voi onnistua helpommin (Zausner 2007, s. 75-77), joten on ymmärrettävää, että luovaan ajatteluun pyritään juurikin musiikin oppiaineessa. Luovaa ajattelua edistetään nimenomaan hyödyntämällä mielikuvitusta ja kekseliäisyyttä.

Uusikylän (2006, s. 5) määrittelemissä luovuuden elementeissä luova ajattelu on yksilön elementti. Uusikylän mielestä luova yksilö pystyy käyttämään luovuuttaan ja ratkomaan ongelmia hyödyntäen elementtejä, mitä muut eivät välttämättä osaa käyttää. Näin tuloksenakin voi olla jotakin taiteellista, esimerkiksi juurikin musiikillista, joko tuotosta tai aivan vain ajattelua.

*Tavoitetaulukossa otsikko: ”musisointi ja luova tuottaminen (Opetushallitus 2014, s. 149): S4 Musiikin opetuksen ohjelmisto: Musiikin opetuksessa käytetään lauluja, leikkejä, loruja, liikuntaa, soitto- ja kuuntelutehtäviä sekä luodaan tilaisuuksia **luovaan** toimintaan, jotka aihepiireiltään ja musiikillisilta ominaisuuksiltaan soveltuvat ikäkauteen ja koulun toimintakulttuuriin.”* (Opetushallitus 2014, s. 150.)

Luovuus esiintyy musiikissa tavoitetaulukossa otsikoinnissa luovan tuottamisen muodossa. Luova tuottaminen on siten jo lähtökohtaisesti yksi koko musiikin oppiaineen tehtävä. Mu-

siikissa sisältöalueeseen kuuluu leikin, loruilun ja muun toiminnallisuuden lisäksi ikäkaudelle tyypillinen ja myös koulun yleiseen toimintakulttuuriin soveltuva luovan toiminnan mahdollisuus. Se, mitä tämä luova toiminta on, jää täysin avoimeksi.

Ajatellaan, että ihmisluonnetta kuvaa hyvin narratiivisuus, tarinallisuus, joka saa voimaa leikin, satujen ja tarinoiden kautta. Leikin kautta lapsi voi kokeilla erilaisia rooleja ja testata ja käsitellä sitä, mitä kokee ympärillään ja kehitystään vastaavasti. (Helenius & Lummelahti 2013, s.123.) Myös musiikki kuuluu oleellisesti lasten leikin maailmaan. Musiikin kautta on helppo yhdistää leikki, liikunta, loruttelu ja muut lapselle luontaiset toimintamuodot. (Helenius & Lummelahti 2013, s. 175.) Leikki, lorut sekä tarinat ovat etenkin alaluokkalaisten lapsen tyypillisintä toimintakulttuuria, tapaa oppia ja ymmärtää maailmaa.

Luovuus on jälleen asettunut tapaan toimia musiikintunneilla. Siispä luovuus on jälleen osa prosessia, jota Uusikylä pitää luovuuden yhtenä elementtinä. Toisaalta, koska lähtökohtaisesti konteksti sitoo luovan toiminnan luovan tuottamisen tavoitteeseen, on taustalla ajatus myös luovasta lopputuloksesta, produktista. (Uusikylä 1999, 2005, 2012.) Ikäkaudelle soveltuvan luovan toiminnan, prosessin, kautta tavoitteena on siten lapsesta lähtöisin tuottaa jotakin luovaa, siis aikaansaada jokin produkti.

*”Musiikin oppimisympäristöihin ja työtapoihin liittyvät tavoitteet vuosiluokilla 1-2 : Oppimisen ilo, **luovaan** ajatteluun rohkaiseva ilmapiiri sekä myönteiset musiikkikokemukset ja -elämykset innostavat oppilaita kehittämään musiikillisia taitojaan.”* (Opetushallitus 2014, s. 150.)

Luovuus on liitetty musiikissa oppimisympäristöön, jossa tavoitteena on musiikillisten taitojen kehittäminen. Tähän pyritään tarjoamalla myönteisiä musiikkikokemuksia luomalla rohkaiseva ilmapiiri.

On tärkeää, että oppimisympäristö tarjoaa erilaisia ärsykeitä ja toisaalta rajoituksia. Nämä ärsykkeet ja rajoitukset muodostuvat vuorovaikutuksen kautta, jossa koulu taas toimii sosio-konstrukttiivisen oppimiskäsityksen ja tämän ilmiön kenttänä. Koulu ja vuorovaikutus tarjoaa ärsykeitä ja rajoituksia, joiden kautta lapsi käyttää omaa ajatteluaan ja tällöin oppii myös uutta ja muuttaa maailmankuvaansa. (Rauste-von Wright & von Wright 1996, s. 36.) Oma ajattelu siis kehittyy koulun tarjotessa siihen virikkeitä.

Koska kontekstissa puhutaan luovasta ajattelusta, liittyy se vahvasti itse yksilön luovuuden elementtiin, vaikka yksilö ei sinänsä kaipaa muiden mielipiteitä tai ole riippuvainen esimerkiksi muista ihmisistä (Uusikylä 2012, s. 93). Kuitenkin, koska luovaan ajatteluun rohkaiseva ilmapiiri on keino innostaa oppilaita musiikillisten taitojen kehittämiseen, on luovuus toisaalta myös osa ympäristön luovuus-elementtiä, jonka tulee sallia oma yksilöllinen kehitys. Siispä Uusikylän (2012, s. 94 & 2005, s. 49) määritelmien mukaan luovuus toteuttaa sekä yksilön että ympäristön elementtiä sen ollessa ympäristön kautta saavutettava yksilöllisen kehityksen tulos.

”13.4.9 Kuvataide

*Oppiaineen tehtävä: Oppilaiden omat kokemukset, **mielikuvitus** ja kokeileminen luovat perustan opetukselle.”* (Opetushallitus 2014, s. 151.)

Kuvataiteen tehtävä on lapsilähtöisesti, lapsen kokemusmaailmasta käsin lähteä toteuttamaan opetusta. Tämän mukaan kuvataide saa oppiaineena hyvinkin laajan toteuttamiskentän, jonka rajaajana toimii lapsi ja lapsen oma kehitys itsessään.

Mielikuvitus on hyvä lähtökohta opetukselle, sillä mielikuvituksen katsotaan olevan yksi tietoisuuden muodoista, joka näkyy vahvasti lapsen käyttäytymisessä, on osa tieteellistä ajattelua, auttaa ongelmatilanteista selviämisessä ja heijastaa elettyä todellisuutta (Engeström 1982, s. 38-47). Luovuutta tukevan ympäristön merkitys korostuu erityisesti koulussa, jossa ympäristön tulisi sallia erilaisuus ja lapsen omatoimisuus, kokeilunhalu, joka taas tukee luovaa kehitystä. Lisäksi mielikuvitus on luovan ajattelun edellytys, mikä helposti tukahdutetaan suorittamiseen tähtäävissä ympäristöissä. (Ruth 1984b, s. 42, 44.)

*”Oppilaita ohjataan käyttämään **mielikuvia**, kuvataiteen käsitteistöä ja kuvallisen tuottamisen keinoja.”* (Opetushallitus 2014, s. 152.)

Kuvataiteessa oppilaiden oma mielikuvien käyttö luo opetuksen perustan. Kuvataiteessa mielikuvat ovat lähtökohta kaikelle opetukselle, mikä näkyy siinä, että kuvataiteessa oppiaineen tehtävänä on mielikuvien käyttöön ohjaaminen.

Mielikuvien käyttö on osa mielen ja ajattelun aktivointia, jonka seurauksena luovuus aktivoituu (Lindh 1998, s. 71). Mielikuvien ja mielikuvituksen käyttö on myös opetuksessa peruselementti, jonka avulla kaikki oppiminen ja muistaminen tapahtuvat (Lindh 1998, s. 74).

*”Kuvataiteen oppimisympäristöihin ja työtapoihin liittyvät tavoitteet vuosiluokilla 1-2: Tavoitteena on tarjota oppimisympäristöjä ja työtapoja, joilla mahdollistetaan monipuolinen materiaalien, teknologioiden ja ilmaisukeinojen käyttäminen sekä niiden **luova** soveltaminen.”* (Opetushallitus 2014, s. 153.)

Myös kuvataiteen oppiaineessa luovuus esiintyy jälleen kontekstissa, joka on liitetty työtapoihin. Oppimisympäristöjen ja työtapojen tavoitteena on, että työtavoissa yhdistetään luovasti erilaisia menetelmiä, ympäristöjä ja materiaaleja sekä sovelletaan näitä käytännössä. Se, mitä luovalla soveltamisella tarkoitetaan, ei selviä kontekstista, vaan jää opettajan tulkinnan varaan.

Luovuutta määritellessä saattaa moni jo miettiä sitä, onko taiteellinen luovuus erilaista kuin tieteellinen luovuus. Kuvataiteen oppiaineessa luovuus saa kuitenkin vahvasti taiteellisen elementin sen liittyessä oppimisympäristöjen ja työtapojen monipuoliseen hyödyntämiseen luovan soveltamisen keinoin. Ympäristöllä on katsottu olevan vahva rooli luovuuden kehittymisen ja esiintymisen suhteen (Heikkilä 1984, s. 114), mikä siten kannustaa oppimisympäristön ja -tapojen erityiseen suunnitteluun. Myös erilaisia taideharrastuksia harrastavien lasten ja nuorten on katsottu kehittyvän luovuudessa monipuolisesti (Heikkilä 1984, s. 108), jolloin taiteella ja taidolla voi olettaa olevan selkeä myötävaikutus luovuuden positiiviseen kehitykseen.

Uusikylän luovuuden elementeistä oppimisympäristö ja työtavat liittyvät ympäristöön ja prosessiin (Uusikylä 1994, 2012). Ympäristöllä ja erityisesti kodilla ja sen tasapainoisuudella on katsottu olevan merkitystä luovuuden ja lahjakkuuden positiiviseen ilmenemiseen. Sen sijaan koulu luovuuden kenttänä saa usein luovat henkilöt jopa ahdistuneiksi ja siten kokemus koulusta voi olla jopa vastenmielinen (Uusikylä 1994 s. 106). Luovassa prosessissa on annettava aikaa ja mahdollisuuksia hyödyntää ympäristöä luovan toiminnan välineenä. Luovassa prosessissa edelleenkin itse ongelman löytäminen on tärkeämpää kuin sen ratkaiseminen (Uusikylä 2012, s. 120), jolloin ympäristöllä on suuri merkitys luovuuden prosessin

tukemisessa. On siis tärkeää, että ympäristöön, jossa pyritään luovaan toimintaan tai ylipäänsä luovuuden ruokkimiseen, panostettaisiin samoin kuin niihin prosessissa käytettäviin menetelmiin, jonka kautta luovuutta pyritään synnyttämään.

”13.4.10 Käsityö

*Oppiaineen tehtävä: Käsityössä kehitetään oppilaiden avaruudellista hahmottamista, tuntoaistia ja käsillä tekemistä, jotka edistävät motorisia taitoja, **luovuutta** ja suunnitteluosaamista.”* (Opetushallitus 2014, s. 154.)

Käsityössä oppiaineen tehtävänä on edistää luovuutta erilaisen tekemisen kautta. Kontekstissa näkyy erilaiset aistit vahvasti. Huomionarvoista on se, että luovuus käsitteenä esiintyy käsityön kontekstissa yleisenä oppiaineen tehtävänä.

Avaruudellisen hahmottamisen, tuntoaistin ja käsillä tekemisen katsotaan olevan luovuutta edistäviä keinoja käsityön oppiaineessa. Ihmisen aivojen katsotaan jakautuvan kahteen, vasempaan ja oikeaan aivopuoliskoon, joilla molemmilla aivopuoliskoilla on omat tehtävänsä. Luovuus vaatii molempia aivopuoliskoja, sekä vasenta aivopuoliskoa että oikeaa aivopuoliskoa. Vasen aivopuolisko vastaa enemmän symboliikasta ja kielellisyydestä ja oikea aivopuolisko on enemmän sensorinen, eli aistihavaintoihin perustuva (LeBoeuf 1994, s. 10). On siis selvää, että käsityössä kehittyy myös luovuus, mikäli oppiaine kehittää avaruudellista hahmottamista, tuntoaistia ja käsillä tekemistä, jotka kuormittavat molempia aivopuoliskoja ja muutenkin ovat monipuolisia työskentelytapoja.

Työskentelytapojen kautta käsityö oppiaineena tukee luovuuden elementeistä eniten luovuuden prosessia. Luovan toiminnan prosessissa on osana tunne-elementtien lisäksi tiedollisia ja älyllisiä elementtejä (Uusikylä & Piirto 1999, s. 63). Nämä elementit saattavat olla niin luovuutta ammentavia kuin myös sitä hidastavia tekijöitä (Uusikylä & Piirto 1999, s. 63), jolloin ympäristön rooli jälleen korostuu. Tällöin opettajan rooli on selkeä, sillä opettajan tulee tukea luovaa prosessia tekemällä siitä oppilaille, yksilölle, tarpeeksi haastavaa, mutta ei ylitsepääsemättömän vaikeaa (Uusikylä & Piirto 1999, s. 67, Uusikylä 2005, s. 48). On myös selvää, ettei voi olettaa kaikkien pitävän samanlaisista työskentelyn menetelmistä. Tällöin on tärkeää, että ei rajoiteta liikaa yksilön tapaa työstää prosessia (Uusikylä 2005, s. 48).

*”Tavoitteisiin liittyvät sisältöalueet (taulukko) S1 Ideointi: Suunnittelun lähtökohtana hyödynnetään omia tunteita, tarinoita ja **mielikuvitusympäristöä**, rakennettua ja luonnonympäristöä sekä apuna käytetään erilaisia visuaalisia ja materiaalisia menetelmiä.”* (Opetushallitus 2014, s. 155.)

Käsityön ideoinnissa oppilaan omaa mielikuvitusmaailmaa hyödynnetään suunnittelun lähtökohtana. Mielestäni tämä jättää käsityöt pitkälle oppilaan oman ideoinnin varaan, eikä opettaja voi suunnitella toteutettavia töitä täysin valmiiksi asti. Mielestäni tämä konteksti asettaa opettajan roolin myös entistä suurempaan osaan siltä osin, että ideoinnin suunnittelussa on osattava huomioida oppilaiden erilaisuus ja opettajan on kyettävä tarjoamaan ohjausta oppilaan kehitystaso huomioiden.

Oman mielikuvaympäristön käyttäminen opetuksen lähtökohtana on oppilaslähtöistä oppimista, mikä on korostunut voimakkaasti koko opetussuunnitelmassa. Tunteet ja tarinat ovat osa mielikuvituskykyä, sillä mielikuvitus aktivoi vahvasti omaa ajattelua ja kaikkia eri aisteja ja toisaalta sitä kautta ne ovat osa luovaa tuottamista (Lindh 1998, s. 71-74). Mielikuvituksen käyttö sopii siten käsityön tavoitteisiin liittyviin sisältöalueisiin, sillä erilaisten visuaalisten ja materiaalisten menetelmien käyttö vaatii osakseen moniaistillista kyvykkyyttä.

*”Käsityön oppimisympäristöihin ja työtapoihin liittyvät tavoitteet vuosiluokilla 1-2: Ohjatun suunnittelun ja tekemisen tukena hyödynnetään **mielikuvitusta**, tarinoita, draamaa, leikkiä, pelejä sekä luonnon- ja rakennettua ympäristöä.”* (Opetushallitus 2014, s. 156.)

Kuten kuvataiteessa, myös käsityöissä mielikuvitus on iso osa oppimisympäristöön ja työtapoihin liittyvää tavoitetta. Suunnittelua ja tekemistä tuetaan mielikuvituksen kautta. Samaan kontekstiin on liitetty jälleen leikki, tarinat ja draama.

Lähestymistapana mielikuvitus, tarinat, draama ja leikki ovat tärkeitä elementtejä alkuopetuksen ikäiselle oppilaalle, sillä ensinnäkin leikki tapahtuu pääsääntöisesti mielikuvituksen kautta. Kun näitä elementtejä hyödynnetään suunnittelussa ja tekemisessä, myös oppimisen voidaan olettaa tehostuvan näiden elementtien kuormittaessa monipuolisesti eri aisteja ja aktivoivan omaa ajattelua (Lindh, s. 112; Lindh 1998, s. 72). Keinoina leikki, draama ja pelillisuus sekä monipuoliset oppimisympäristöt ovat lapsen ja näin alkuopetusikäisen oppilaan luontaisimpia tapoja oppia (Kronqvist & Pulkkinen 2007, s. 118).

”13.4.11 Liikunta

Oppiaineen tehtävä: ”Liikutaan yhdessä leikkien”- Opetuksessa hyödynnetään oppilaiden mielikuvitusta ja omia oivalluksia.” (Opetushallitus 2014, s. 157.)

Myös liikunnassa, kuten muissa taito- ja taideaineissa, mielikuvitus on opetuksen lähtökohta. Liikunnassa oppiaineen tehtävänä on lapsen oman maailman hyödyntäminen, lapsilähtöisyys. Mielikuvitus nähdään siten osana lapsen maailmaa. Toisaalta oppiaineen tavoitteena on ”liikutaan yhdessä leikkien”, mikä sitoo mielikuvituksen leikin kontekstiin.

Jälleen oppiaineen tehtävänä on, että opetuksessa hyödynnetään oppilaan omaa maailmaa ja ollaan lapsilähtöisiä. Lapsi nauttii mielikuvitusta hyödyntävistä leikeistä, joissa kehittyy monipuolisesti erilaiset sosiaaliset taidot, kuten empatiakyky ja kärsivällisyys (Lindh, s. 112). Lisäksi liikunta on oppiaine, jossa voi toteuttaa mielikuvituksen käyttöä sen salliessa helposti myös integroivan opettamisen ja oppimisen. Leikin korostaminen taas sopii luovuuden näkökulmaan, sillä luovuus vaatii vapaamman ilmapiirin, jossa ei ole suorituspainetta. Suorituspainettomassa ilmapiirissä mielikuvitus voi päästä valloilleen ja luovuudelle on tilaa. (Ruth 1984b, s. 44.)

6 Tulokset

Seuraavaksi esitän tutkielmastani saadut tulokset siten, että ensimmäisenä esitän luovuuden ja mielikuvituksen kontekstisidonnaisuuden ja tämän jälkeen Uusikylän luovuuden elementit. Kontekstisidonnaisuuden yhteyteen olen tehnyt esiintyvyyttä kuvaavat ympyrädiagrammit, joiden kautta havainnollistan saatuja tuloksia ja niiden määriä. Saman toteutan myös luovuuden elementtien suhteen. Huomattavaa kuitenkin on, että luovuuden elementtejä esiintyi useampia yhdessä kontekstissa.

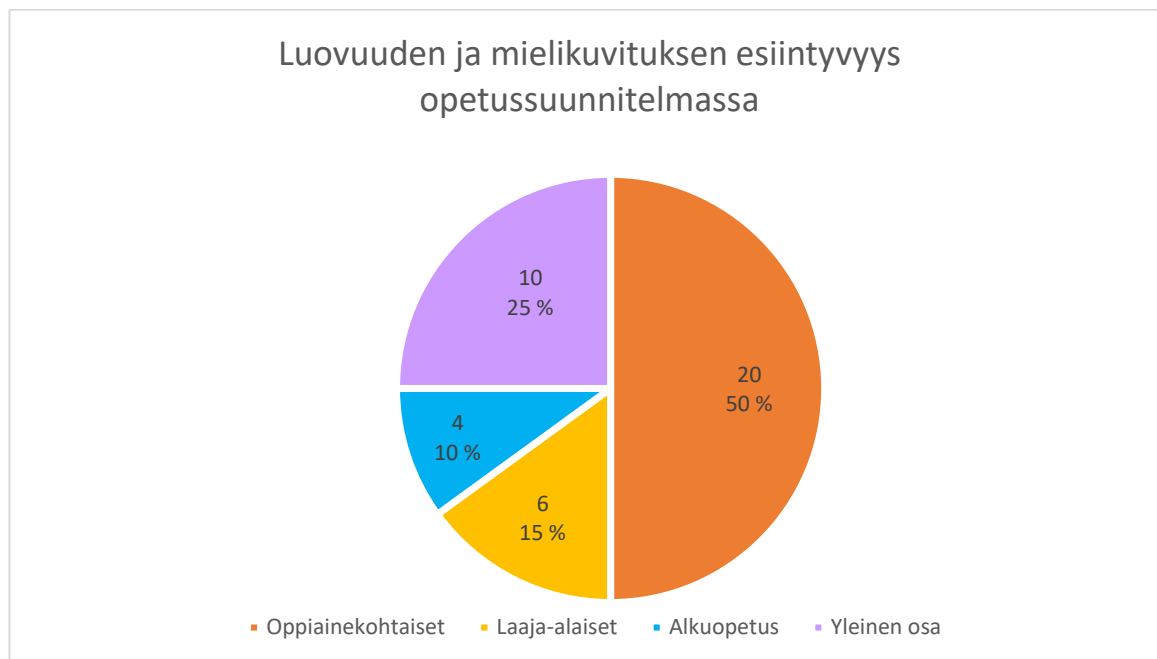
6.1 Luovuuden ja mielikuvituksen konteksti opetussuunnitelmassa

Luovuus ja mielikuvitus esiintyivät käsitteinä yhteensä 40 kertaa tutkimukseni kannalta huomionarvoisissa opetussuunnitelman osissa. Näistä 16 kertaa (40 % kaikista) käsitteet esiintyivät opetussuunnitelman yleisissä osissa ja näistä taas 6 (15 % kaikista) kertaa käsitteet olivat osana laaja-alaisia osaamisen tavoitteita. Tällöin siis 16 kohdassa luovuus ja mielikuvitus koskettaa kaikkia peruskoulun luokka-asteita. 24 (60 % kaikista) kertaa luovuus ja mielikuvitus esiintyivät käsitteinä alkuopetuksen luokkien 1-2 opetusta koskevassa osassa. Näistä 24 kerrasta 20 (50 % kaikista) kertaa käsitteet ovat osana oppiainekohtaisia opetussuunnitelman osia. Näistä kerroista luovuus esiintyi käsitteenä verrattain useammin kuin mielikuvitus. Nämä tulokset on esitetty alla olevassa kuviossa 1.

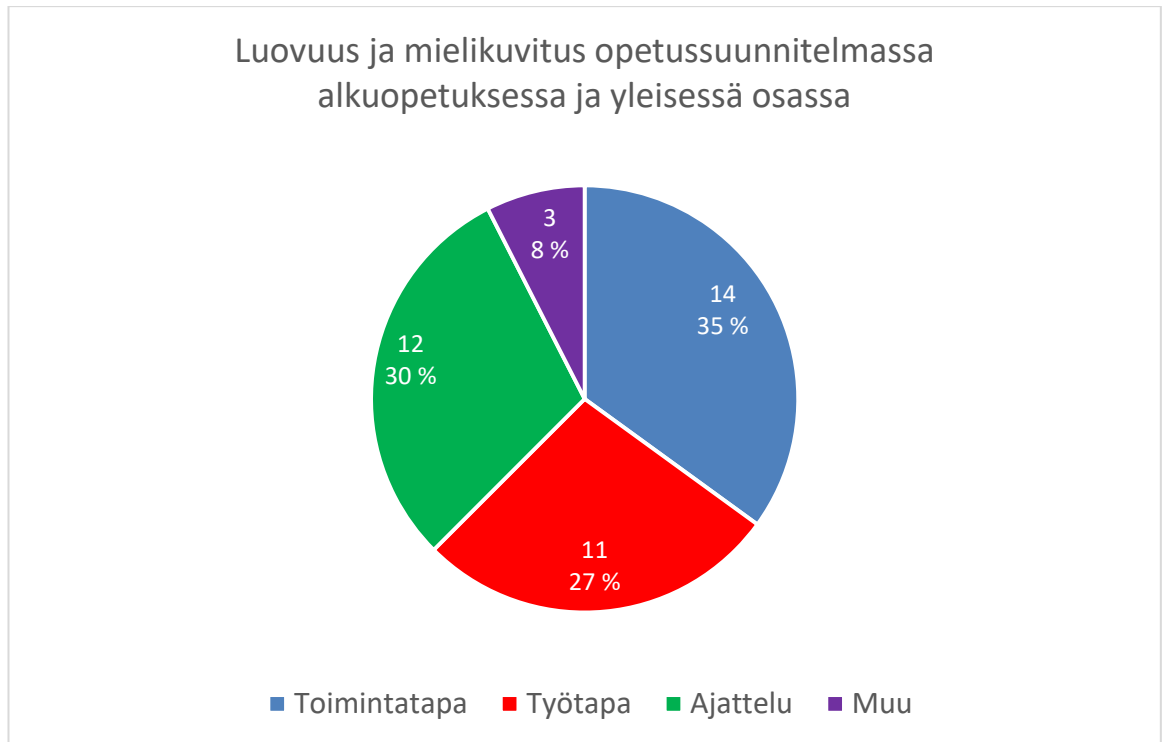
Kuviossa 2. on esitetty kontekstiin sitoen luovuuden ja mielikuvituksen esiintyvyys seuraavasti: Pääsääntöisesti luovuus ja mielikuvitus ovat osana työtapoja (27,5 %, merkitty 27 %:si kuvioon 2) ja toimintatapaa (35 %) etenkin taide- ja taitoaineissa, siis kuvataiteessa, musiikissa, liikunnassa ja käsityössä. Luovuus ja mielikuvitus esiintyvät usein myös osana ajattelun kehittymistä (30 %), joko keinona siihen tai ylipäänsä osana ajattelua, eritoten suomen kielessä. Suomen kieli erottui muutenkin oppiaineena musiikin lisäksi siksi, että siellä luovuus ja mielikuvitus esiintyivät muita oppiaineita selkeästi useammin. Työ- ja toimintatapojen sekä ajattelun ohella luovuus ja mielikuvitus esiintyivät vain muutaman kerran identiteettin rakentumisen osana tai vuorovaikutuksen osana. Näiden prosentuaalinen osuus kaikista esiintymiskerroista oli 7,5 % (pyöristetty 8 % kuviossa 2).

Mitä sitten tarkoittaa, kun puhutaan työ- ja toimintatavasta tai ajattelusta. Ensinnäkin kaikissa kohdissa, joissa on kontekstissa mainittu suoraa työ- tai toimintatapa tai ajattelu, on

luokittelu perustunut tähän. Joissakin, mutta harvoissa tapauksissa, olen itse tulkinnut sen, mikä konteksti on. Tällöin olen määritellyt työtavaksi sellaisen kontekstin, jossa luovuus tai mielikuvitus on selkeästi liitetty tekemiseen, tekemisen muotoon tai osaksi sitä ja yksilökeskeisesti. Toimintatavaksi olen tulkinnut kohdat, joissa vuorovaikutus on osana kokonaisvaltaista toimintaa, joka myös käsittää laajempia aihealueita. Ajattelu on luokkana muotoutunut niistä konteksteista, joissa luovuus ja mielikuvitus esiintyvät eritavoin oppilaan käsittämiseen tai ymmärrykseen, jollakin tavalla henkiseen kasvuun liittyen. Vaikka luovuus ja mielikuvitus ovat ajattelua ja ajattelukykyä, silti konteksti on liittänyt luovuuden ja mielikuvituksen henkisen kasvun sijaan enemmän käyttäytymismalleihin tai itse tekemiseen. On siis huomattavaa, että luovuus ja mielikuvitus ovat joka tapauksessa aina jollakin tavalla osana oppilaan henkistä kasvua, siis ajattelukykyä.



Kuvio 1. Kuvaajassa näkyy luovuuden ja mielikuvituksen esiintyvyydet määrällisesti ja prosentuaalisesti eri opetussuunnitelman osissa.



Kuvio 2. Kuvaajassa näkyy millaisessa kontekstissa luovuus ja mielikuvitus esiintyvät opetussuunnitelmasta poimituissa katkelmissa.

Laaja-alaisissa luovuus ja mielikuvitus on osa ajattelua ja oppimaan oppimista ja siellä eritoten työtavoissa ja tavoitteensa mukaisesti ajattelussa osa-alueena. Luovuus on työtapa joka on kuitenkin liitetty vahvasti ajattelun kehitykseen. Kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun tavoitteessa mielikuvitus esiintyy työtavoissa itseilmaisun keinona. Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen liittyy luovuuden työtapoihin pariin otteeseen luovan työskentelyn ja toisaalta itsensä toteuttamisen kautta. Työelämän ja yrittäjyyden tavoitteena luovuus on osa toimintatapaa kun eletään tilanteiden ja muutosten mukaisesti.

Opetussuunnitelman yleisessä osassa luovuus ja mielikuvitus ovat osa kulttuurisen moninaisuuden rakentumista ja sitä kautta identiteettiä. Oppimiskäsityksessä luovuus on osa oppimista edistävää toimintaa sekä ongelmanratkaisukykyä. Koulun toimintakulttuurissa luovuus tulisi huomioida työskentelytapana ikäkauden ominaispiirteet huomioiden. Myös oppimisympäristöissä tulee tarjota työtapojen kautta luovalle työskentelylle. Luovuus ja mielikuvitus ovat myös iso osa vuorovaikutusta.

Alkuopetuksessa luovuus ja mielikuvitus esiintyvät useimmiten työ- ja toimintatavoissa osana vuorovaikutusta ja tuottamista, joissa leikki on suuressa osassa. Opetussuunnitelman

kontekstissa luovuus ja mielikuvitus antavat oppitunneille sisällön, jossa oppilaan omalle vastuulle jää sija ideoinnille ja tuottamiselle. Ajattelun kehittäminen ja ongelmanratkaisukyky ovat luovuuden ja mielikuvituksen käytön avulla tavoiteltavia ominaisuuksia.

Opetussuunnitelmassa luovuus esiintyy useaan otteeseen niin oppiaineen tehtävissä kuin perusopetuksen yleisissä tehtävissä, muun muassa oppimiskäsityksissä ja kulttuurisen moninaisuuden yhteydessä, sekä useissa laaja-alaisissa tavoitteissa, kuten ajattelussa ja oppimaan oppimisessa, kulttuurisessa osaamisessa, vuorovaikutuksessa ja ilmaisussa, tieto- ja viestintäteknologisessa osaamisessa ja työelämäntaidoissa ja yrittäjyydessä. Nämä laaja-alaiset tavoitteet koskevat siis koko peruskoulun luokkia 1-6. Luovuus ja mielikuvitus ovat elementtejä oppimisympäristöistä puhuttaessa sekä vahvasti osana työtapoja, opetuksen eheyttämistä ja monialaisia kokonaisuuksia. Myös alkuopetuksen luokissa 1-2 luovuus ja mielikuvitus esiintyvät oppiainekohtaisesti oppiaineiden tehtävissä, koululaiseksi kasvamisessa, kulttuurista moninaisuutta tavoiteltaessa ja monipuolisesti osana työtapoja.

Suurin osa opetussuunnitelman luovuudesta on liitetty vahvasti ajattelun kehittymiseen ja ongelmanratkaisutaitoihin. Etenkin tavoitteena on nimenomaan luova ajattelija ja luova ongelmanratkaisija. Opetussuunnitelmassa haetaan selvästi monipuolista ja vapaamielistä ajattelijaa, joka pystyy ongelmia kohdattaessa ratkaisemaan niitä oman vahvan henkisen pääoman avulla. Luovuuden nähdään kytkeytyvän vahvasti myös ongelmanratkaisutaitoihin, ja kun opetus on lapsilähtöistä, voisi ajatella, että lapset itseohjautuvat oppimisen pariin oman luovuuden ja mielenkiinnon mukaisesti.

6.2 Luovuuden neljä elementtiä opetussuunnitelmassa

Luovuus ja mielikuvitus esiintyvät useimmiten työtapojen yhteydessä, mikä toisaalta kannustaa myös monipuolisten menetelmien, materiaalien ja oppimisympäristöjen hyödyntämiseen. Työtapojen lisäksi luovuuteen ja mielikuvitukseen liitetään vuorovaikutuksellinen yhdessä tekeminen sekä leikki, draama, tarinat ja muu lapselle hyvin luontainen tekeminen. Kuvittelukyky taas on leikin perusta, josta lapsi voi päästä maailmaan, jonka kautta toteuttaa omaa ajattelukykyään (Helenius 2004, s. 14-15). Tähän liitetään vahvasti myös kielellinen

kehitys muutenkin kuin vain äidinkielen oppiaineessa, joka taas tukee ajattelun kehittymistä. Lapsilla kieli kehittyy sosiaalisissa tilanteissa, minkä kautta taas ajattelu ja sen kautta ideointikyky ja merkitysten ymmärtäminen kehittyvät. Tämä vuorovaikutuksellinen tapahtuma on myös osa sosiokonstruktivismin perusteita. (Kauppila 2007, s. 150.) Vuorovaikutustilanteissa lapset taas voivat olla luovia esimerkiksi keksiessään yhdessä uutta tekemistä, uusia leikkejä, minkä lisäksi lasten ajattelukyky kehittyy tiedollisissa ristiriitatilanteissakin, kun on huomioitava muut lapset ja heidän mielipiteensä (Hännikäinen 2004, s. 361). Sama toteutuu mahdollisesti oppimistilanteissa, joissa ollaan vuorovaikutuksessa.

Uusikylän (1994) määrittelemät luovuuden elementit esiintyvät selkeästi eniten opetussuunnitelmassa työskentelytapojen yhteydessä, jolloin luovuus näyttäytyy eniten siten prosessissa tai luovuuden prosessina. Myös mielikuviutus näkyy eniten työskentelytapojen yhteydessä.

Persoonan kasvun ja oman ajattelun kehittämisessä luovuus nousee usein esille, jolloin yksilön merkitys luovuuden elementtinä korostuu opetussuunnitelmassa.

Vaikka opetussuunnitelma korostaa yleisesti monipuolisten oppimisympäristöjen merkitystä, ei se näy yhtä vahvasti luovuuden yhteydessä kuin prosessi ja yksilö. Toisaalta ympäristö nousee esille nimenomaan eniten prosessin kautta, kun prosessi itsessään tulisi olla luovuutta edistävä ja samassa kontekstissa myös ympäristö on nostettu esille jollakin tasolla.

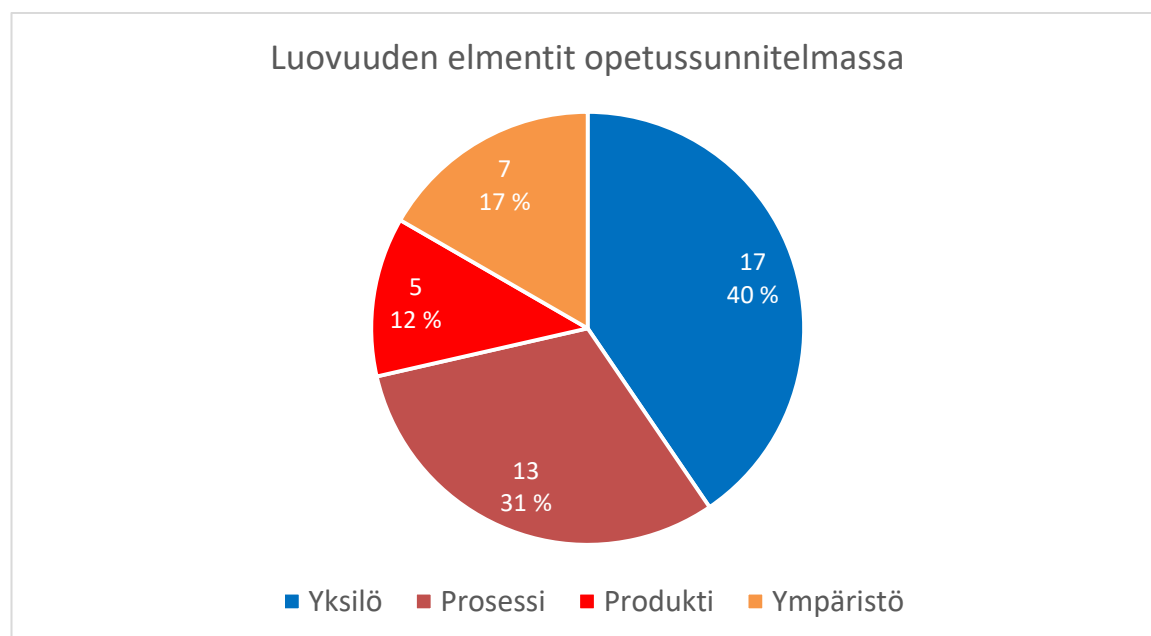
Yksilön luovuuden elementti nähdään usein työtapojen yhteydessä vuorovaikutuksessa muiden oppilaiden kanssa. Usein yksilö nähdään kuitenkin luovuuden määritelmässä yksinäisenä, jopa syrjäänvetäytyvänä persoonana, eikä ryhmätyöskentelyä ja muita sosiaalisia tilanteita suosivana persoonana (Uusikylä 2012, s. 93). Siksi on hyvä, että yksinäisyyden sijaan opetussuunnitelmassa kannustetaan ryhmätyöskentelyyn, jonka kautta voidaan rakentaa kannustavaa ja ymmärtäväistä ilmapiiriä (Uusikylä & Piirto 1999, s. 62-63).

Luovuuden elementtinä prosessi taas korostuu luovien työtapojen yhteydessä, mikä sinänsä on selitettävissä Uusikylänkin mukaan siten, että luovuudessa nimenomaan itse ongelman löytäminen ja sen ratkaisemisprosessi eli toiminta on muuta tärkeämpää (Uusikylä 2012, s. 120; Uusikylä 2005, s. 47).

Kaiken kaikkiaan luovuuden elementtejä nousee opetussuunnitelmasta sen yleisestä ja alkuopetuksen osiosta esiin 27:stä kohdasta yhteensä 42 kertaa. Yksilö esiintyy luovuuden elementeistä selkeästi eniten 17 kohdassa eli 40 prosentin osuudella, mikä toisaalta vahvistaa

sitä ajatusta, että luovuus on yksilökeskeistä (Uusikylä 2005, s. 45-47), jolloin sitä pitää myös rakentaa yksilön kautta. Luovuuden kannalta prosessi on koko luovuutta ajateltuna tärkein elementti (Uusikylä 2005, s.47-48). Toiseksi eniten esiin nousikin luovuuden prosessi 13 kertaa, eli 31 prosentilla. Ympäristö esiintyy seitsemän kertaa 17 prosentin osuudella. Ympäristönä luovuus vaatii vapaan ilmapiirin toteutuakseen (Uusikylä 1999, s. 70-71), jolloin koulun on ympäristönä tärkeää panostaa ympäristön elementtiin. Produkti esiintyy elementeistä vähiten ja vain viidessä kohdassa, eli 12 prosentissa. Toisaalta tämä on Uusikylän (1999) elementtien määritelmien mukaisesti se luovuuden elementti, mikä ei ole luovuudessa ensisijaisen tärkeää. Luovuuden elementit esiintyvät opetussuunnitelmassa siten sen mukaan, miten tärkeiksi Uusikylä (1999, 2005) antaa kirjallisuuden pohjalta olettaa elementtien aseman luovuutta määritellessään.

Seuraavassa kuvaajassa (kuvio 3.) on esitetty luovuuden elementtien näkyvyys opetussuunnitelmassa määrällisesti ja prosentuaalisesti koskien opetussuunnitelman yleistä osaa sekä alkuopetuksen osiota. Huomioitavaa on, että elementit on määritelty vain niistä opetussuunnitelman osista, joissa luovuus esiintyy omassa muodossaan. Kuvio ei siten selitä kontekstia, joissa mielikuvitus on esiintynyt.



Kuvio 3. Kuvaajassa näkyvillä Uusikylän määrittelemien luovuuden elementtien esiintyvyys opetussuunnitelmassa.

7 Pohdinta

Tutkimukseni lähtökohdat ovat omassa kiinnostuksessani luovuutta ja mielikuvituksen käyttöä ja sen ilmentymää kohtaan. Halusin liittää kiinnostuksen kohteeni tulevaan ammattiini opettajana, sillä tässä vaiheessa opintoja ja myös perusopetuksen opetussuunnitelman vaihtuessa juuri itse työelämään päästessäni koen, että tämän kaltaisesta opetussuunnitelman tutkimustyöstä on itselleni mielenkiinnon lisäksi paljon hyötyä.

Luovuus ja mielikuvitus käsitteinä ovat hyvin monitulkintaisia. Etenkin arkikielen ja tutkimuksen näkökulmasta katsottuna luovuus saa erittäin erilaisia käsitteenmäärittelyjä. Tieteellisen määrittelyn mukaankin eroja on eri aikakausittain ja tietenkin myös tieteenalojen ja tutkijoidenkin mukaan. Usein tieteellisesti määritellen luovuuteen liitetään jonkin uuden aloittaminen ja tuottaminen, jossa näkyy tuottajan oma persoonallisuus (Ruth 1984a, s. 14-15). Itselleni luovuus avautui selkeimmin Uusikylän (2012) määritelmän mukaan, jossa luovuudella on neljä elementtiä: yksilö/persoona, prosessi, produkti ja ympäristö. Näiden neljän elementin kautta luovuutta voisi ajatella yksilölähtöisenä prosessin kaltaisesti etenevänä tekemisenä, jossa tavoitteena on synnyttää jotakin uutta, joka myös on produktin omaisesti muiden arvioitavissa ja lisäksi vielä kokonaisuudessaan ympäristön vaikutuksen alaisena. Näiden neljän elementin kautta luovuus saa tieteelle ominaisia piirteitä.

Luovuus näyttäytyy minulle yksilön persoonallisina piirteinä, joiden kautta yksilö toimii ja toteuttaa itseään. Samoin kuin koko luovuus prosessina, myös produkti on tekijänsä itsensä näköinen (Uusikylä 2012, s. 139-142). Erityisesti lapset lähestyvät maailmaa leikin osien, luovuuden ja mielikuvituksen kautta, sen ollessa osa lapsen luontaisinta tapaa ilmaista itseään (Sinkkonen 2004, s. 77) ja siksi luovuus ja mielikuvitus pitäisikin olla suuremmassa roolissa kouluissa.

Luovuus on jokaisen oikeus, ja jokaisesta meistä löytyy jonkinlaista luovuutta. Se, miten meitä on kannustettu luovuuden käyttöön, näkyy siinä, miten me uskallamme hyödyntää luovuutta omassa toiminnassamme. (Uusikylä 2012, s. 56-57.) Luovuus on kenties käsitteenä vastaan yhteiskunnan sääntöjä ja normeja, sillä yhteiskunta kuitenkin odottaa yksilöiltä tietynlaista sosialisatioprosessia (Moustakas 1977, s. 17). Miten kukaan voi kuitenkaan toteuttaa omaa luovaa itseään yhteiskunnassa, jossa kuitenkin korostetaan tietynlaisia arvoja

ja tavoitteita, luodaan kilpailua ja painetta suoriutua, yritetään saada jokainen mahtumaan johonkin kaavaan tai rooliin normeilla ja vaatimuksilla?

Opetussuunnitelmassa luovuuden ja mielikuvituksen rooli jää pintapuoliseksi raapaisuksi sen noustessa esiin lähinnä yksilön omassa ajattelussa ja opetussuunnitelmassa yleisenä tai oppiainekeskittettynä työtapana. Opetussuunnitelmassa ei missään vaiheessa määritellä sitä, miten luovuus ja mielikuvitus opetussuunnitelman näkökulmasta käsitetään. Siten luovuuden ja mielikuvituksen tulkinta ja toteuttaminen jäävät kokonaan opettajan itsensä määriteltäväksi. Toki tämä velvoittaa jokaisen vastuuntuntoisen opettajan ottamaan itse selvää siitä, millaisena opetussuunnitelma näkee luovuuskäsitteen, millainen ominaisuus se on kun puhutaan lapsesta tai oppiaineesta. Toisaalta, ehkä luovuus jo käsitteen määrittelyn vaikeudesta johtuen on jätetty jokaisen opettajan oman luovuuden varaan ja jo tästäkin syystä antaa opettajan omaperäisyydelle mahdollisuuden. Luovuus on kuin hieno sana, jolla ei ole määritelmää, vaan sitä käytetään sanavalintana sen konkreettisten esimerkkien puuttuessa (Uusikylä 1997, s. 73). Useimmiten luovuus kuitenkin esiintyy kehittämisen tai toimintamuodon yhteydessä, jolloin sanan ja koko kontekstin varsinainen sisältö jää hyvin epäselväksi.

Koulussa luovuuden käytön ongelmaksi nousee usein se, että kasvatuksella ja opetuksella on jokin ennakkoon asetettu tavoite, joka sulkee luovan toiminnan ja ajattelun pois, tai vähintäänkin kaventaa mahdollisuutta hyödyntää sitä. Usein tavoitteet ovat ennalta määritellyjä, jolloin myös ongelma voi olla määritelty ja opetuksella ja kasvatuksella tähdätään johonkin haluttuun lopputulokseen. Tämä on jo luovuuden este, kun luovuuden käytössä nimenomaan ongelmien löytäminen ja itse prosessi on lopputulosta tärkeämpää. (Uusikylä 2005, s. 47-48.) Uudessa opetussuunnitelmassa ei kuitenkaan aseteta tarkkaan rajattuja tavoitteita, vaan pikemminkin annetaan hyvin tilaa opettajan omalle harkintakyvyille ja mielikuvitukselle, luovuuden käytölle. Toki tämä saattaa asettaa monet opettajat myös haasteeseen siinä, miten opettaa siten, että toteuttaa silti opetussuunnitelman määrittelemät tavoitteet.

Koulussa korostetaan herkästi enemmän tiedollisia kuin taiteellisia näkökohtia, jolloin luovuuden käytön mahdollisuus on melko kapea (Ruth 1984b, s. 43; Uusikylä 2005, s. 51). Toisaalta tämä kertoo siitä, että luovuus nähdään kenties useimmin vain taito- ja taidealppimisen merkitystä myös siitä syystä, että jokaiseen oppiaineeseen saataisiin monipuolisesti erilaisia osa-alueita ja aisteja hyödyntäviä elementtejä.

On huomionarvoista, että vaikka oppiminen ja luovuus on usein liitetty positiivisiin elementteihin, ei oppiminen aina vaadi positiivista luonnetta ja positiivisia tunteita, sillä myös negatiiviset tunteet voivat herättää oppilaissa mielenkiintoa ja toimia oppimisen kiihdykkeenä. (Rantala 2006, s. 34.) Opetussuunnitelmassa kuitenkin kannustetaan luovuuden avulla oppimisen ilon löytämiseen, mikä ajatuksena on lähtökohtaisesti inhimillisempi koululaitokselle. On kuitenkin tärkeää, ettei kaikki aina herätä positiivisia tuntemuksia, sillä myös negatiivisten tuntemusten kautta voidaan päästä positiiviseen lopputulokseen. Kenties tällöin myös lopputulos on entistäkin palkitsevampi?

Mikäli ajatellaan koululaitosta sosiokonstruktiivisen oppimiskäsityksen näkökulmasta, oppimisprosessissa täytyy ymmärtää sosiaalisia ja kulttuurisia tiedon piirteitä ja sidonnaisuuksia, etenkin kun puhutaan tuloksellisesta oppimisesta (Kauppi 2007, s. 133). Toisaalta tämä ajatus on tuloksellisesta oppimisesta, joka taas luovuuden kannalta ajateltuna on negatiivisävytteinen, sillä luovuus vaatii osakseen vapaan ilmapiirin eikä ympäristön ja erityisesti kilpailun tuomaa painetta (Ruth 1984b, s. 44).

Uusikylän (1999) määrittelemät luovuuden elementit yksilö, prosessi, produkti ja ympäristö sopisivat hyvin lähtökohdiksi lähteä tuomaan opetukseen enemmän luovuutta ja mielikuvitusta. Nämä elementit antavat suunnittelun pohjaksi hyvät osa-alueet, joita voi hyödyntää pienissä määrin missä tahansa oppiaineessa. Elementit eivät myöskään vaadi toinen toistaan, sen sijaan ne täydentävät jopa automaattisesti toisiaan.

Luovuus ja mielikuvitus ovat tärkeitä elementtejä koulussa. Ilman luovuutta ja mielikuvitusta oppimisesta ja opettamisesta voi tulla pakonomaista ja jopa tylsää. Koulumaailmassa olisi tärkeää hyödyntää luovuutta ja mielikuvitusta ja luovuuden neljää elementtiä, sillä ne kasvattavat lapsia monipuolisesti ja omanlaisiksi persooniksi. Jatkotutkimuksen aiheena olisi mielenkiintoista tutkia sitä, kuinka oppilaan luovuutta ja mielikuvitusta todellisuudessa hyödynnetään osana oppilaan oppimisprosessia.

8 LÄHTEET

- Beetlestone, F. (1998) *Creative Children, Imaginative Teaching*. Enriching the Primary Curriculum. Buckingham: Open University Press.
- Brett, R.L. (1978) *Fancy and Imagination – The Critical Idiom*. (Reprinted version, First published 1969) London: Methuen.
- Chen Tsai, K. (2012) *Play, Imagination, and Creativity: A Brief Literature Review*. Journal of Education and Learning, 1(2).
- Cooper, L.A. & Lang, J.M. (1996) Imagery and Visual-Spatial Representations. Teoksessa Bjork, E.L. & Bjork, R.A. *Memory – Handbook of Perception and Cognition*. 2.painos. San Diego, California: Academic Press.
- Engeström, Y. (1982) *Koululaisen mielikuvitus ja käyttäytyminen – Rauhankasvauksen kannalta tarkasteltuna*. 3.painos. Tampere: Rauhan- ja konfliktitutkimuslaitos. Tutkimuksia, nr. 19 (1979)
- Finke, R., Ward, T., & Smith, S. (1996) *Creative Cognition – Theory, Research, and Applications*. Cambridge, Massachusetts: A Bradford Book, The MIT Press.
- Grönfors, M. (1985) *Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät*. 2.painos. Helsinki: WSOY.
- Haaparanta, L. & Niiniluoto, I. (1993) *Johdatus tieteelliseen ajatteluun*. Helsingin yliopiston filosofian laitoksen julkaisuja. 7.painos. Helsinki.
- Hakalehto-Wainio, S. (2012) *Oppilaan oikeudet opetustoimessa*. Helsinki: Karisto.
- Halinen, I. *Miten ja miksi suomalaiset opetussuunnitelmat muuttuvat? Internet-lähteisiin viittaaminen*. päivitetty 30.1.2014. Viitattu 7.6.2016. Opetussuunnitelman taustamateriaali: <http://www.opi.fi/ops2016/materiaalit>
- Helenius, A. & Lummelahti, L. (2013) *Leikin käsikirja*. 2.painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Herbert, A. (2010) *The pedagogy of creativity*. Oxon, Abingdon: Routledge.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2007) *Tutki ja kirjoita*. 13. osin uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

- Huttu, H. (kesäkuu 2016) Kvalitatiivisen tutkimuksen jatkokurssi. Luento. Oulun yliopisto.
- Jyväskylän yliopisto. (2010) Koppa: *Kognitiivis-konstruktivistiset oppimismenetelmät*. Muutettu 30.8.2010. *Internetlähteisiin viittaaminen*. Viitattu 5.6.2016. <https://koppa.jyu.fi/avoimet/mit/tietotekniikan-opetuksen-perusteet/oppimisen-tukeminen/oppimiskaesitysten-paaesuuntauksista-1/kognitiivis-konstruktivistiset-opetusmenetelmät>
- Kalakoski, V. (2009). *Pieni kirja muistista*. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Karlsson, L. & Riihelä, M. (1995). *Ajattelu alkaa ihmetyksestä – Ryhmätyöstä yhteistoiminnalliseen oppimiseen*. 3., muuttamaton painos. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Kauppila, R. (2007). *Ihmisen tapa oppia – Johdatus sosiokonstruktiiiviseen oppimiskäsitykseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kauppinen, E. (2015). *Käsitys oppimisesta koulun käytännöissä*. Uudistuva perus- ja lisäopetus koulutustilaisuus keväällä 2015. Luentodiat pdf. *Internet-lähteisiin viittaaminen*. Viitattu 7.6.2016. <http://www.oph.fi/ops2016/materiaalit>
- Kielijelppi. *Internetlähteisiin viittaaminen*. Viitattu 3.9.2016. <http://kielijelppi.virtamieli.fi/sanasto/deduktiivinen-paattely-eteneminen>
- Kielitoimiston sanakirja. *Internet-lähteisiin viittaaminen*. Viitattu 12.5.2016. <http://www.kielitoimistonsanakirja.fi/netmot.exe?ListWord=mielikuvitus&SearchWord=mielikuvitus&dic=1&page=results&UI=fi80&Opt=1>.
- Kosslyn, S.M. (1995). *Image and Brain – The Resolution of the Imagery Debate*. 2.painos. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Kronqvist, E-L. & Pulkkinen M-L. (2007). *Kehityopsykologia – Matkalla muutokseen*. 1.painos. Helsinki: WSOY.
- Lapsen oikeuksien viestinnän yhteistyöverkosto. (2016a) Lapsen oikeuksien sopimus opetussuunnitelmissa. *Internet-lähteisiin viittaaminen*. Viitattu 15.5.2016. <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/lapsen-oikeudet-opetussuunnitelmissa/>

Lapsen oikeuksien viestinnän yhteistyöverkosto. (2016b) Lasten oikeudet sopimuksessa. *Internet-lähteisiin viittaaminen*. Viitattu 15.5.2016. <http://www.lapsenoikeudet.fi/lapsen-oikeuksien-sopimus/lasten-oikeudet-sopimuksessa>

Lapsen oikeuksien viestinnän yhteistyöverkosto. (2016c) Lapsen oikeuksien sopimus lyhennettynä. *Internet-lähteisiin viittaaminen*. Viitattu 15.5.2016. <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-lyhennettyna/>

LeBouf, M. (1994). *Creative thinking – How to generate ideas and turn them into successful reality*. Chantham, Kent: Mackays of Chatham.

Liang C., & Chang C. (2012). *The Exploration Of Indicators Of Imagination*. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 11(3).

Lindh, R. (1998). *Mielikuvaoppiminen*. Helsinki: WSOY.

Miles, M. & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis – A Sourcebook of New Methods*. 2. painos. California: SAGE Publications, Inc.

Opetushallitus (a): Kasvatus, koulutus ja tutkinnot. *Internet-lähteisiin viittaaminen*. Viitattu 24.5.2016. http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/oppivelvollisuus_ja_koulupaikka

Opetushallitus (b): Kasvatus, koulutus ja tutkinnot – Työajat ja toimintakulttuurit. *Internet-lähteisiin viittaaminen*. Viitattu 15.10.2016. http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/tyoajat_ja_toimintakulttuuri

Opetushallitus (c). Kehittämishankkeet ja verkostot: arkisto. Luovuus- ja kulttuurihanke Lähde. *Internet-lähteisiin viittaaminen*. Viitattu 14.5.2016. <http://www.oph.fi/kehittamishankkeet/lahde>

Opetushallitus. (2014) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. *Internet-lähteisiin viittaaminen*. Viitattu 8.5.2016. & 6.7.2016. http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus

Opetusministeriö(a). Perusopetuslaki 4§ (3.11.2005/865). *Internet-lähteisiin viittaaminen*. Viitattu 5.6.2016. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986#L7P23>

Opetusministeriö(b). Perusopetuslaki 23§ (16.12.2010/1168) *Internet-lähteisiin viittaaminen*. Viitattu 5.6.2016. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986#L7P23>

Opetusministeriö. (1999) Perusopetusasetus 20.11.1988/852. *Internet-lähteisiin viittaaminen*. Viitattu 8.5.2016. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852#L3>

Panaoura A., & Panaoura G. (2014). Teachers' Awareness of Creativity in Mathematical Teaching and Their Practice. *Issues in the Undergraduate Mathematics Preparation of School Teachers*, 4.

Piaget, J. (1988). *Lapsi maailmansa rakentajana*. Suomentanut Helkama, K. Helsinki: WSOY.

Piirto, J. (2004). *Understanding Creativity*. Arizona: Great Potential Press.

Rauste-Von Wright, M., Von Wright, J. & Soini, T. (2003). *Oppiminen ja koulutus*. 9., uudistettu painos. Helsinki: WS Bookwell Oy.

Ruth, J.-E. (1984a). *Luova persoona, prosessi ja tuote*. Teoksessa Haavikko, R. & Ruth, J.-E. *Luovuuden ulottuvuudet*. s. 13-36. Espoo: Weilin + Göös.

Ruth, J.-E. (1984b). *Luovuuden kehitys elämänkaaren aikana*. Teoksessa Haavikko, R. & Ruth, J.-E. *Luovuuden ulottuvuudet*. s. 37-60. Espoo: Amer-yhtymä Oy Weilin + Göös kirjapaino.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006) KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. *Internet-lähteisiin viittaaminen*. Viitattu 25.5.2016. http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3_2.html

Schreier, M. (2013). *Qualitative Content Analysis in Practice*. Uudispainos. SAGE Publications.

Shaheen, R. (2010). Creativity and Education. *Creative Education - Online Submission*, 1(3).

Shively, C.H. (2011). Grow Creativity! *Learning and Leading with technology*, 38(7), s. 10-15.

Siljander, P. (2002). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Helsinki: Otava.

Silverman, D. (2003). *Interpreting Qualitative Data – Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. 2.painos. Lontoo: SAGE Publications Ltd.

Sinkkonen, J. (2004) Leikki on luovuuden äiti. Teoksessa Piironen, L. *Leikin pikkujättiläinen*. s. 68-79. Juva: WS Bookwell Oy.

Suomen perusopetusasetus 852/1998. Helsinki. Opetusministeriö 1.1.1999.

Suomen perusopetuslaki 628/1998. Helsinki. Opetusministeriö 1.1.1999.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2011) *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 7., uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2009). *Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakkoarvioinnin järjestämiseksi*. Internet-lähteisiin viittaaminen. Viitattu 6.7.2016. <http://www.tenk.fi/fi/eettinen-ennakkoarviointi-ihmistieteissa>

Tynjälä, P. (1999). *Oppiminen tiedon rakentamisena – Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Tynjälä, P., Heikkinen H. & Huttunen R. (2006). Konstruktivistinen oppimiskäsitys oppimisen ohjaamisen perustana. Teoksessa Kalli P. & Malinen A. (toim.) : *Konstruktivismi ja realismi. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura*, 20-48. 2. Painos.

Uusikylä, K. & Atjonen, P. (2007) *Didaktiikan perusteet*. 3.-4. painos. Helsinki: WSOY.

Uusikylä, K. (2012). *Luovuus kuuluu kaikille*. Juva: Bookwell Oy.

Uusikylä, K. (2006). Mitä luovuuspedagogiikka on? Teoksessa Visanti M., Järnefelt H., Bäckman P. & Sinko P. *Luovuuspedagogiikka*. Helsinki: Opetushallitus, s. 5-7.

Uusikylä, K. (2005). Voiko luovuutta opettaa? Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. *Luovuutta, motivaatiota, tunteita – Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia*. s. 42-55. 2.painos. Keuruu: PS-kustannus.

Uusikylä, K. (2004). Luovat leikit ja lahjakkuus. Teoksessa Piironen, L. (2004) *Leikin pikkujättiläinen*. Porvoo: WS Bookwell Oy.

Uusikylä, K. & Piirto, J. (1999). *Luovuus – Taito löytää rohkeus toteuttaa*. Juva: WSOY.

Uusikylä, K. (1997). *Isät meidän – Luovaksi lahjakkuudeksi kasvaminen*. 2. painos. Juva: WSOY.

Uusikylä, K. (1994). *Lahjakkaiden kasvatus*. Juva: WSOY.

Vakkuri, K. *Runsauden sarvi – Luovan ajattelun kehittäminen*. Helsinki: BSV Kirja.

Visanti, M. (2006). Kulttuurista vuoropuhelua Hannu Sahan kanssa. Teoksessa Visanti M., Järnefelt H., Bäckman P. & Sinko P. *Luovuuspedagogiikka*. Helsinki: Opetushallitus, s. 10-13.

Visualisointi - Opas visualisointiin ja affirmaatioihin. *Internet-lähteisiin viittaaminen*. Viitattu 14.6.2016. <http://www.visualisointi.opassivut.com/index.html> sekä <http://www.visualisointi.opassivut.com/taito.html>

Vuoti, S. (2016). *Mielikuvat oppimisen tukena*. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteen kandidaatintyö.

Way, B. (1967). *Luova toiminta ja persoonallisuuden kehittäminen*. 2. painos.

Zeteroglu E., Dogan Y. & Taner Derman M. (2012). Determining the Opinions of Preschool and Primary School Teacher Candidates on Creativity and Metaphorical Perceptio. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), s. 3135-3152.